

# CCS WORKING PAPERS

SIMON RAISER, BJÖRN WARKALLA

## KONFLIKTE VERSTEHEN

PLANSPIELE UND IHR POTENZIAL IN  
DER LEHRE DER FRIEDENS- UND  
KONFLIKTFORSCHUNG



No. 13

JUBILÄUMSAUSGABE

10 JAHRE ZENTRUM FÜR KONFLIKTFORSCHUNG



Philipps



Universität  
Marburg



## CCS WORKING PAPERS

### IMPRESSUM

Herausgeber: Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg  
Prof. Dr. Mathias Bös | Prof. Dr. Ulrich Wagner | PD Dr. Johannes M. Becker

ISSN: 1862-4596

Verantwortliche Redakteurinnen: Judith von Heusinger, Friederike Mieth, Kathleen Rother, Julia Viebach

Satz und Layout: Michael Wübbold

© 2011, Zentrum für Konfliktforschung

### REDAKTION

Katrin de Boer  
Werner Distler  
Judith von Heusinger  
Friederike Mieth  
Annika Müller-Enge  
Andrea Pabst  
Kathleen Rother  
Julia Viebach

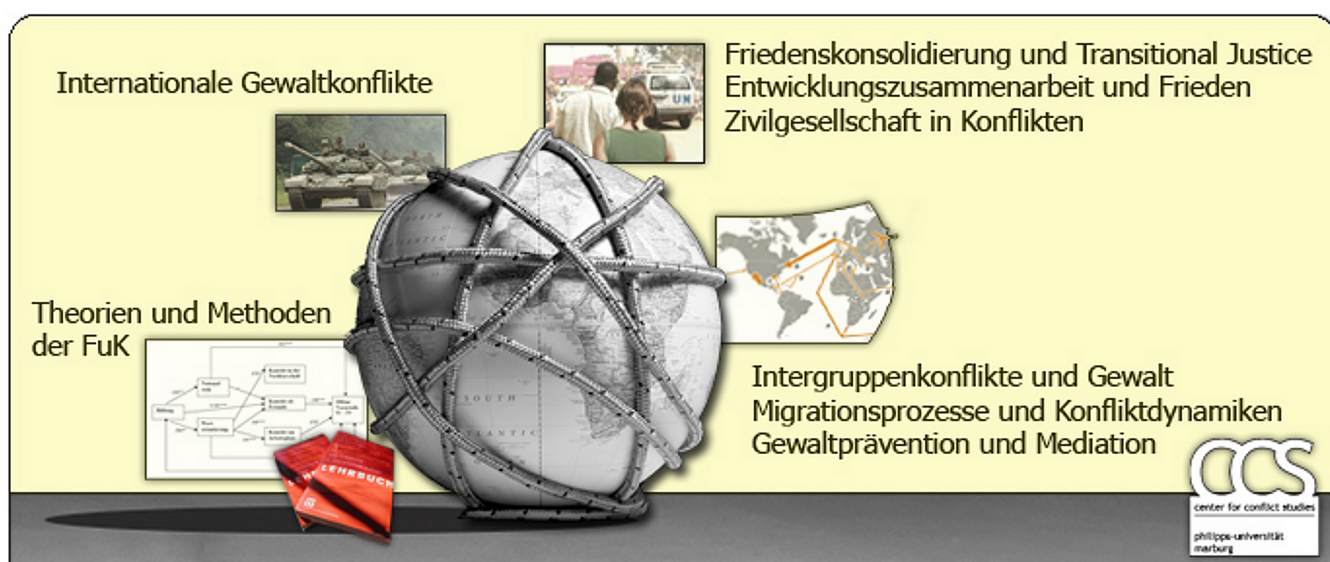
### KONTAKT:

Zentrum für Konfliktforschung  
Philipps-Universität Marburg  
Ketzerbach 11  
35032 Marburg  
Telefon: 0 64 21 / 28 24 444  
[konflikt@staff.uni-marburg.de](mailto:konflikt@staff.uni-marburg.de)  
[www.uni-marburg.de/konfliktforschung](http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung)

# CCS WORKING PAPERS

Seit Februar 2006 existiert mit der CCS Working Paper-Reihe ein Forum für Publikationen aktueller Forschungsprojekte und -ansätze der Friedens- und Konfliktforschung. So feiert im zehnjährigen Jubiläumsjahr des Zentrums die Reihe ihr fünfjähriges Bestehen. Sie belegt die erfolgreiche Verbindung von Lehre und Forschung am Zentrum und folgt inhaltlich seiner interdisziplinären Ausrichtung. Die Publikationsreihe vereint auf dieser Basis seit 2006 erfolgreich theoretisch orientierte Arbeiten mit empirisch orientierten Studien, sowie Arbeiten über das Fach Friedens- und Konfliktforschung als Studiengang. Die Publikationen erfolgen in deutscher oder englischer Sprache. Inhaltlich orientieren sie sich die CCS Working Paper an den Forschungsschwerpunkten des Zentrums für Konfliktforschung. Für die nahe Zukunft sind mehrere Special Issues der Reihe geplant, die unter einem thematischen Dach unterschiedliche Beiträge verbinden werden.

Die thematischen Schwerpunkte des Zentrums sind:



Die Redaktion der CCS Working Paper-Reihe besteht aus MitarbeiterInnen des Zentrums und ist damit eng mit der aktuellen Lehre und Forschung des Zentrums verbunden. Die Redaktion spiegelt die Vielfalt der Schwerpunkte und Forschungsansätze des Zentrums wider. Dies garantiert eine intensive und qualifizierte Betreuung der eingereichten Paper.

Die Reihe richtet sich an WissenschaftlerInnen der Friedens- und Konfliktforschung, ebenso an NachwuchswissenschaftlerInnen, stärker praxis-orientierte Friedens- und Konfliktforscher und StudentInnen der Friedens- und Konfliktforschung.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre und hoffen auch weiterhin auf Ihr Interesse!

Ihre Redaktion

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Executive Summary.....</b>	<b>6</b>
<b>1.Einleitung.....</b>	<b>7</b>
<b>2.Geschichte und Definition von Planspielen.....</b>	<b>8</b>
2.1.Die Ursprünge der Methode: Zur Geschichte des Planspiels.....	8
2.2.Was ist ein Planspiel? Eingrenzung eines Begriffs.....	9
2.3.Zentrale Charakteristika politischer Planspiele.....	10
<b>3.Planspiele als Methode des aktiven Lernens.....</b>	<b>11</b>
<b>4.Potential der Methode in der FuK.....</b>	<b>13</b>
<b>5.Auf die Lernziele kommt es an – Eine Typologie des Planspiels.....</b>	<b>14</b>
5.1.Planspiele zur Vermittlung inhaltlichen Wissens.....	15
5.2.Planspiele zur Vermittlung von Kompetenzen.....	16
5.3.Weitere Unterscheidungsmerkmale.....	17
<b>6.Fallstudien.....</b>	<b>20</b>
6.1.Planspielreihe Rosanien in der Krise.....	20
6.2.Planspiel Somalia – Eine Friedenskonferenz.....	22
6.3.Planspiel Model United Nations (MUN).....	23
6.4.Planspiel Panik an Bord.....	24
<b>7.Fazit.....</b>	<b>25</b>
<b>Anhang: Didaktische Hinweise für die Auswahl und Entwicklung eines Planspiels .....</b>	<b>27</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>29</b>



## ÜBER DIE AUTOREN

**Simon Raiser** und **Björn Warkalla** sind Politikwissenschaftler und verfügen über 15 Jahre Erfahrung in der Entwicklung und Durchführung von politischen Planspielen im akademischen wie nicht-akademischen Kontext. Seit 2005 arbeiten sie unter dem Namen planpolitik GbR als freiberufliche Dozenten und Trainer. Schwerpunkte der Arbeit von planpolitik sind neben Planspielen didaktische Fortbildungen zur Methode Planspiel, Trainings zu Verhandlungstechnik und Teamwork, die Konzeption und Moderation von Workshops, Seminaren und Konferenzen sowie die Erstellung von Lehrmaterialien. Partner sind politische Stiftungen und Akademien, Universitäten, private und öffentliche Bildungsträger, Nichtregierungsorganisationen sowie Unternehmen. Weitere Informationen unter [www.planpolitik.de](http://www.planpolitik.de).

## EXECUTIVE SUMMARY

*In this paper, the authors reflect on the potential of simulation games for teaching peace and conflict studies. Based on many years of practical experience in developing and facilitating simulation games both in academic and non-academic contexts, the authors first assess the merits of simulation games as an active learning tool. In general, it is believed that students are more engaged in simulations and learn more effectively than in lectures and other traditional methods.*

*The paper posits that when developing or using simulation games it is imperative to decide first of all on the learning objectives in order to achieve the above mentioned advantages. Based on this premise, the authors proceed to classify simulation games according to their primary learning objectives, distinguishing games geared primarily towards conveying knowledge from those aimed at training and soft skills. Games for generating knowledge focus on teaching both processes and dynamics of conflicts and politics in general, factual knowledge about a given conflict or policy field, or institutional procedures.*

*The second category concerns learning objectives such as training teamwork, communication, negotiation, as well as the ability to deal with crisis situations, and making decisions under stress. The relevance of these learning objectives for teaching peace and conflict studies is then assessed on the basis of four case studies describing different simulation game concepts. The authors conclude by arguing for a more extensive use of simulation games in academic teaching and with practical hints on how to choose the right game format or how to develop such a simulation.*

SIMON RAISER, BJÖRN WARKALLA

# KONFLIKTE VERSTEHEN

## PLANSPIELE UND IHR POTENZIAL IN DER LEHRE DER FRIEDENS- UND KONFLIKTFORSCHUNG

### 1. EINLEITUNG

„Erzähle es mir, und ich werde es vergessen; zeige es mir, und ich werde mich vielleicht daran erinnern; beziehe mich ein, und ich werde es verstehen“ – dieses überlieferte indianische Sprichwort ist die Quintessenz der Methode Planspiel.<sup>1</sup> Als Methode des aktiven Lernens liegt das Planspiel damit gewissermaßen im Trend einer Hochschuldidaktik, die die mangelnde Kreativität der traditionell von Vortrag und Referat geprägten universitären Lehre beklagt. Entsprechend erfreut sich das Planspiel zunehmender Beliebtheit bei Lehrenden an deutschen Universitäten sowie in der politischen Bildungsarbeit.

Welchen Beitrag können Planspiele in der Didaktik der Friedens- und Konfliktforschung (FuK) leisten?

Unser Einschätzung nach einen erheblichen, da es – wie wir in diesem Paper zeigen werden – weitgehende Überschneidungen der mit Hilfe von Planspielen zu erfüllenden Lernziele und den grundlegenden Lernzielen der FuK gibt. Zwar gibt es kein Kerncurriculum in der FuK in Deutschland, und es ist auch umstritten, ob ein solches Kerncurriculum überhaupt wünschenswert wäre (Sielschott 2010: 9). Dennoch sind grundlegend ähnliche Ausrichtungen der FuK-Studiengänge auszumachen: Die Student/innen sollen in die Lage versetzt werden, Ursachen und Dynamiken von Konflikten besser zu verstehen und zu reflektieren, Strategien der Konfliktverhinderung, -prävention und -bearbeitung auszuprobieren sowie verschiedene Konflikttheorien kennenzulernen und auf ihre praktische Anwendbarkeit hin zu überprüfen. Außerdem erhebt die Universität den Anspruch, sozial kompetente, reflektierte, kritische, entscheidungs-

freudige und verantwortungsbewusste Absolvent/innen hervorzubringen.

Genau diese grundlegenden Zielsetzungen der FuK können mit Planspielen als aktive Lernmethode erreicht werden. Befürworter/innen der Methode gehen davon aus, dass sich mithilfe von Planspielen gesellschaftliche Konflikte und ihre Dynamiken verständlich und erfahrbar machen lassen. Durch die Reflektion der eigenständig erworbenen Handlungserfahrung können zuvor angeeignete Theorieansätze hinterfragt bzw. neu interpretiert werden. Gleichzeitig werden die Interessen und Beweggründe für Entscheidungen und die daraus resultierenden Konsequenzen für sich und die Umwelt nachvollziehbarer. Außerdem werden mit Planspielen Schlüsselkompetenzen wie Verhandlungsgeschick, Teamarbeit sowie Kompromissfähigkeit eingeübt.

In Planspielen geht es folglich um das aktive Verhandeln von Konflikten, die im Rahmen klassischer Lehrmethoden (Vortrag, Referat, Textarbeit) vor allem theoretisch und rein kognitiv analysiert werden. Genau hier liegt u.E. das große – allerdings noch nicht ausreichend ausgeschöpfte – Potential der Methode als praxisorientierte Ergänzung in der Lehre der FuK, sofern mit ihrem Einsatz konkrete Ziele verfolgt und sie sinnvoll in die Lehrveranstaltung eingebettet werden (Geuting 2000; Morgan 2003; Belloni 2008).

Zur Untermauerung dieser Annahme beginnen wir zunächst mit Erläuterungen zur Geschichte der Methode Planspiel (Abschnitt 2.1), zur begrifflichen Abgrenzung (2.2), zur Definition (2.3) sowie zur Einbettung der Methode in das übergeordnete Paradigma der aktiven Lehre (Abschnitt 3). Daran anschließend arbeiten wir die grundlegenden Ziele der FuK heraus (Abschnitt 4) und entwickeln eine auf die Lernziele der FuK abgestimmte Typologie, mit der wir die Vielfalt der existierenden Planspielkonzepte und -typen kategorisieren (Abschnitt 5). Dabei unterscheiden

<sup>1</sup> Eine Variation dieses Zitats ist: „Students retain 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear, 70% of what they say, and 90% of what they say as they do something.“ (Stice 1987; zitiert nach Carlson 2009: 1)

wir Planspiele dahingehend, welches übergeordnete Lernziel mit ihrem Einsatz verbunden ist: Geht es um die Auseinandersetzung mit Inhalten und Prozessen politischer Zusammenhänge oder steht das Training von (Schlüssel-) Kompetenzen wie beispielsweise Verhandlungsgeschick, Teamarbeit, Kommunikation und Argumentation sowie Verhalten unter Stress im Vordergrund? Basierend auf dieser grundlegenden Unterscheidung stellen wir abschließend (Abschnitt 6) exemplarisch vier Planspiele vor und überprüfen, welche Lernziele der FuK mit ihnen erfüllt werden können. Im Anhang geben wir noch einige praktische Hinweise für die erfolgreiche Auswahl bzw. Entwicklung sowie für die Durchführung von Planspielen in der universitären Lehre.

## 2. GESCHICHTE UND DEFINITION VON PLANSPIELEN

### 2.1. DIE URSPRÜNGE DER METHODE: ZUR GESCHICHTE DES PLANSPIELS

Der Ursprung von Planspielen liegt im militärischen Bereich. Sieht man einmal vom Schach und seinen historischen Vorläufern und Weiterentwicklungen ab<sup>2</sup>, reichen die Wurzeln militärischer Strategiespiele bis in das 18. und 19. Jahrhundert zurück, als das so genannte *Neue Kriegsspiel* und dessen Weiterentwicklungen unter Militärangehörigen in Preußen und anderen Ländern Verbreitung fand. Mit den Spielen sollte das Verständnis für militärische Fragen geschärft und die militärische Planung erleichtert werden (Perla 1990: 21-22).

Kurz nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Idee der militärischen Strategiespiele in den USA wieder aufgegriffen und an Forschungsinstituten wie der RAND Corporation und an Universitäten wie Harvard und MIT inhaltlich und formal weiterentwickelt.

2 Christopher Weikmann entwarf im Jahre 1664 in Ulm eine Schachvariante, die militärische Details stärker berücksichtigte. Sein *Königsspiel* besaß ein größeres Spielbrett und 30 Figuren pro Spieler/in. Wie auch beim Schach benannte er diese nach zeitgenössischen politischen oder militärischen Funktionsträger/innen – König, Marschall, Oberst, Hauptmann, Leutnant, Kanzler, Herold, Ritter, Kurier, Adjutant, Leibwache, Hellebardier, Gemeiner. Jede der Figuren verfügte über spezielle Bewegungsmöglichkeiten (Perla 1990: 17).

Dabei wurden verstärkt die Schnittstellen zwischen politischer und militärischer Krisenbewältigung in den Blick genommen (Kleiboer 1997: 198). Etwa zeitgleich wurden die ersten Unternehmensplanspiele sowie die ersten Planspiele zu politischen Themen entwickelt. Unternehmensplanspiele, die auf der Basis realistischer Szenarien das Marktverhalten von Unternehmen im Wettbewerb simulieren, wurden und werden auch heute zu Aus- und Fortbildungszwecken eingesetzt.<sup>3</sup>

Eines der ersten Planspiele zur internationalen Politik war die *Inter-Nation-Simulation* (INS), in der die Lösung internationaler Krisen zwischen fiktiven Staaten im Vordergrund stand (Guetzkow 1995). In diesem Zusammenhang ist auch das Planspiel *Model United Nations* zu sehen, das seit 1946 (bzw. vor dem Zweiten Weltkrieg als *Model League of Nations*) weltweit mit großer Resonanz durchgeführt wird (DGVN 2001: 1).

In der universitären Lehre der internationalen Beziehungen wurden Planspiele in den USA seit Ende der 1950er Jahre eingesetzt (Kleiboer 1997: 198). In Deutschland hingegen war die Lehrmethode bis Anfang der 1970er Jahre nahezu unbekannt.<sup>4</sup> Den endgültigen Durchbruch schaffte die Methode im Bereich der internationalen Politik nach Ende des Kalten Krieges, als zahlreiche Lehrende die Methode nutzten, um die Umbrüche und die Dynamik der Veränderungen im internationalen System für Student/innen und andere Zielgruppen anschaulich zu machen (Lantis 1998: 1).

Aber auch in vielen anderen Bereichen der politischen Bildung ist das Planspiel mittlerweile zur anerkannten Methode geworden. Heute umfasst das Angebot der Planspieldatenbank der Bundeszentrale für politische Bildung<sup>5</sup> über 250 unterschiedliche Plan-

3 Eines der ersten war die *AMA Top Management Decision Simulation* (Ricciardi 1957). Heute sind die Unternehmensplanspiele der Reihe TOPSIM von TATA Interactive Systems (<http://www.topsim.com/de/>) sowie die Börsenplanspiele des Bundesverbandes der Börsenvereine an deutschen Hochschulen e.V. weit verbreitet (z.B. [http://www.bvh.org/tl\\_files/download/angebote/BVH\\_INVESTITOR.pdf](http://www.bvh.org/tl_files/download/angebote/BVH_INVESTITOR.pdf)).

4 Auch auf theoretischer Ebene hinkte die Auseinandersetzung mit der Methode in Deutschland lange Zeit hinterher. Während im angelsächsischen Raum bereits zu Beginn der siebziger Jahre wissenschaftliche Pionierarbeiten erschienen, erfolgte in Deutschland erst in den achtziger Jahren eine tiefergehende, theoretische Auseinandersetzung (Geuting 2000: 17).

5 Planspieldatenbank der Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/methodik/3IRIZ6>.

spielbeschreibungen (Stand: April 2011). Insbesondere in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie in der interkulturellen Bildungsarbeit<sup>6</sup> scheint sich die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Planspiele eine sinnvolle methodische Ergänzung darstellen (Geuting 2000; Capaul/Ulrich 2003; Drewes 2010).<sup>7</sup>

Aber auch an einzelnen Schulen und Universitäten sind Planspiele als Lehrmethode mittlerweile fester Bestandteil der Lehrpläne geworden.<sup>8</sup>

## 2.2. WAS IST EIN PLANSPIEL? EINGRENZUNG EINES BEGRIFFS

In didaktischer Hinsicht ist das Planspiel eine eigenständige Methode, die auf Elementen des Rollenspiels und der Simulation aufbaut. Planspiele sind je nach den gewünschten Lernzielen, der fachlichen Ausrichtung sowie der Zielgruppe sehr unterschiedlich in ihrem Aufbau und Ablauf. Daher betritt man beim Versuch einer Definition zwangsläufig ein „unübersichtliches Feld“ (Capaul/Ulrich 2003: 14). Auch begrifflich gibt es Unklarheiten: Oft werden die Begriffe Planspiel, Rollenspiel und Simulation synonym verwandt, stehen jedoch für unterschiedliche Formate.

Mit Rollenspielen haben Planspiele gemeinsam, dass die Teilnehmer/innen Rollen übernehmen und diese im Rahmen eines vorgegebenen Szenarios überzeugend verkörpern sollen. Der Unterschied liegt darin, dass in Rollenspielen in der Regel Situationen auf der individuellen und nicht-institutionalisierten Ebene

mit wenigen Akteur/innen nachgestellt und soziale Rollen inszeniert werden (z.B. Gespräch zwischen Chef/in und Mitarbeiter/in, familiäre Konflikte) (Capaul/Ulrich 2003: 17). Rollenspiele sind damit weniger stark strukturiert, und die individuelle Ausgestaltung der Rollen durch die Teilnehmer/innen beeinflusst das Spiel maßgeblich (Buddensiek 1998: 369). In Planspielen dagegen werden zumeist Konflikte zwischen Interessengruppen simuliert (z.B. Betriebsrat und Unternehmensleitung, Verbände, Regierungen etc.) und der Ablauf folgt meist klar definierten Regeln. Planspiele sind also „eine methodisch organisierte Tätigkeit, wobei zahlreiche Spielteilnehmer[/innen], die sich zu mehreren Gruppen zusammenschließen, in vorgegebenen Rollen handelnd interagieren. Durch die Teilnahme mehrerer Gruppen entsteht ein Spannungsmoment von Wettbewerb“ (Geuting 2000: 15).

Außerdem gibt es Überschneidungen mit Simulationsmodellen, mit denen unter bestimmten Annahmen und häufig computergestützt zukünftige Entwicklungen simuliert (Klimamodelle, Migrationsbewegungen etc.) oder Organisationsabläufe durchgespielt werden (Krisenmanagement, Unternehmensentscheidungen etc.). Planspiele haben mit Simulationen gemeinsam, dass sie auf realen Gegebenheiten beruhen und versuchen, im Rahmen eines Modells einen Ausschnitt der Realität nachzubilden: „Im Planspiel werden begrenzte Teilbereiche der soziokulturellen Lebenswelt und bestimmte Wirkungsfelder menschlichen Handelns modellhaft nachgebildet“ (Geuting 2000: 15). Im Unterschied zur reinen Simulation aber, die versucht der Realität so nahe wie möglich zu kommen, steht dieses Ziel bei Planspielen in der Regel nicht an erster Stelle.

Kritiker/innen monieren in diesem Zusammenhang, dass Planspiele immer nur einen beschränkten Ausschnitt der simulierten Umwelt darstellen (Portele 1977: 17-18, Preston/Cottam 1997: 229). Ursachen und Dynamiken der simulierten Konflikte würden daher verkürzt und unterkomplex dargestellt. Diese Kritik ist insofern berechtigt, als dass Planspiele tatsächlich und notwendigerweise die Realität vereinfacht darstellen. Doch ist einerseits eine gewisse didaktische Reduktion in der universitären Lehre generell sinnvoll, um soziale Komplexität überhaupt handhabbar und vermittelbar zu machen. Zum anderen erheben Planspielentwickler/innen nicht den Anspruch, die Realität exakt nachzubilden.

6 In der interkulturellen Bildungsarbeit werden häufig Planspiele oder planspielähnliche Übungen eingesetzt, um die Begegnung bzw. das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen zu thematisieren. Beispiele sind ECOTONOS, BARNGA und andere kürzere Übungen, die allerdings nicht als Planspiel im herkömmlichen Sinne bezeichnet werden können (siehe folgender Abschnitt).

7 Infolgedessen haben sich in Deutschland in jüngster Zeit einige Universitäten wie auch Kleinunternehmen darauf spezialisiert, passgenaue Planspiele für den Bildungsbereich zu entwickeln, z.B. das Centrum für Angewandte Politik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, eurosoc GmbH in Konstanz, x<sup>3</sup> GbR, CRISP e.V. und planpolitik GbR in Berlin.

8 Im Bundesland Sachsen-Anhalt verlangt der neue Rahmenlehrplan aus dem Jahr 2009 für das Fach Sozialkunde an Sekundarschulen sogar den Einsatz von Planspielen – vgl. [http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Erprobung/lpskssozie.pdf](http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/lpskssozie.pdf).

Außerdem steht bei Planspielen, im Unterschied zu Simulationsmodellen, der Entscheidungszwang im Vordergrund. Das bedeutet, dass die Realität immer in Form einer Konfliktsituation, als zu lösendes Problem zwischen unterschiedlichen Interessen dargestellt wird. Heinz Klippert definiert Planspiele vor diesem Hintergrund als „eine relativ offene politische oder ökonomische Problemsituation, die pädagogisch-didaktisch vereinfacht ist und nach einer irgendwie gearteten Lösung verlangt“ (Klippert 2002: 20).

Jenseits der Abgrenzung zu Rollenspielen und Simulationsmodellen lässt sich zur Eingrenzung des Planspielbegriffs noch unterscheiden, ob es sich um so genannte *face-to-face*-Planspiele handelt, bei denen die Teilnehmer/innen zur selben Zeit am selben Ort sind, oder aber um computergestützte Formate. Im letzteren Fall sind die Teilnehmer/innen nicht notwendigerweise physisch an einem Ort, sondern treffen sich im virtuellen Raum des Internets, um das zu lösende Problem online zu bearbeiten. Auch Mischformen sind weit verbreitet.<sup>9</sup> Wir beziehen uns im Folgenden auf *face-to-face*-Planspiele, viele ihrer Charakteristika sind aber auch auf computergestützte Varianten übertragbar.

### 2.3. ZENTRALE CHARAKTERISTIKA POLITISCHER PLANSPIELE

Im Folgenden führen wir einige der Charakteristika aus, die allen politischen Planspielen gemein sind (Raiser/Warkalla 2010; Geuting 2000: 16-18): Erstens liegen allen Planspieltypen ein oder mehrere Lernziel(e) zugrunde.

Die Basis jedes Planspiels ist zweitens das so genannte Szenario – dieses legt Ausgangspunkt und Rahmen des Planspiels fest und beschreibt das zu lösende Problem: Welcher Ausschnitt aus der realen Welt wird simuliert? Welcher Konflikt, welches Problem liegt dem Planspiel zugrunde? Welche Akteur/innen sind beteiligt?<sup>10</sup>

Die Teilnehmer/innen eines Planspiels übernehmen drittens die Rolle eines/r für den Konflikt relevanten Akteurs/in. Deren Interessen müssen sie im Rahmen der gegebenen Handlungszwänge möglichst erfolgreich verfolgen. Je nachdem, wie geschlossen das Rollenprofil und die Struktur des Planspiels angelegt sind, haben die Teilnehmer/innen mehr oder weniger Spielraum für die Weiterentwicklung ihrer Rollen.

Allen Planspielen liegen viertens Regeln zugrunde (z.B. Zeitrahmen, Regeln für die Interaktion der Gruppen, Ausstattung mit Geld und Ressourcen, Abstimmungsregeln, Spielziel etc.) sowie bestimmte Rahmenbedingungen (z.B. diplomatisches Protokoll, Rechtsgrundlagen, Geografie, Geschichte, Länderdaten etc.), die im Vorfeld erläutert werden.

Unabhängig von dem Ausmaß der gesetzten Regeln sind Planspiele fünftens im Grundsatz immer ergebnisoffen, d.h. ihr Verlauf und Ausgang ergibt sich aus der Interaktion der Teilnehmer/innen. Auf der Grundlage der Rahmenbedingungen und der Spielregeln sind es die Akteur/innen, die das Ergebnis bestimmen. Deshalb wird dasselbe Planspiel mit unterschiedlichen Teilnehmer/innengruppen nie exakt das gleiche Ergebnis hervorbringen. Planspiele beinhalten ein inhärentes dynamisches und spannungsgeladenes Element, das sie von statischen Lernkonzepten unterscheidet und das ihren besonderen Reiz ausmacht.

Hervorzuheben ist sechstens auch der spielerische Aspekt von Planspielen: Ein Planspiel ist eben nicht die Realität, sondern ein Spiel (Abt 1971). Dies bedeutet zum einen, dass die Teilnehmer/innen mögliche Strategien und Entscheidungsoptionen durchspielen können, ohne reale Konsequenzen ihres Handelns befürchten zu müssen. Zum anderen ist eine Stärke der Lehrmethode Planspiel, dass sie den Spieler/innen im besten Falle tatsächlich Spaß machen und sich dadurch der Lerneffekt eher nebenbei einstellt: Aufgrund des Spielcharakters merken die Teilnehmer/innen meist erst durch die anschließende Reflexionsphase, dass sie mit der Durchführung des Planspiels auch etwas gelernt haben.

<sup>9</sup> Vgl. dazu insbesondere die Planspiele des International Communications and Negotiation Simulations (ICONS) Projektes an der University of Maryland, das seit über 25 Jahren computergestützte Planspiele zu internationalen Fragen entwickelt und mit Student/innen durchführt. Weitere Informationen unter [www.icons.umd.edu](http://www.icons.umd.edu).

<sup>10</sup> Ein Sonderfall sind historische Planspiele, deren Szenario einen in der Realität bereits abgeschlossenen Kon-

flikt thematisiert. Den Teilnehmer/innen ist das reale Ergebnis i.d.R. bereits bekannt – wenn auch nicht immer im Detail. Analytisch interessant kann es sein, das reale Ergebnis mit dem des Spiels zu vergleichen, welches sich häufig vom historischen Verlauf unterscheidet (Eichert/Hebel 2005).

Jedes Planspiel verläuft siebteils nach einem weitgehend einheitlichen Muster. Dabei können *drei* Phasen voneinander unterschieden werden (Asal/Blake 2006: 3; Capaul/Ulrich 2003: 32-41). Erstens die Vorbereitung, zweitens die Interaktion, drittens die Auswertung:<sup>11</sup>

In der Vorbereitungsphase wird zunächst in das Thema des Planspiels eingeführt. Dies kann durch klassische Lehrmethoden und/oder interaktive Elemente geschehen. Anschließend werden die Rollen verteilt und die Rolleninformationen (Profile) ausgehändigt, die entweder vorgefertigt sind oder von den Teilnehmer/innen recherchiert wurden. In der Vorbereitung auf das eigentliche Planspiel informieren sie sich über den Fall, die Positionen und Ziele und erarbeiten eine Strategie für die anschließende Interaktion mit den anderen Gruppen.

Die Interaktionsphase ist der Kern des Planspiels und die Phase, in der die Teilnehmer/innen in ihren Rollen interagieren und ihr zuvor angeeignetes Wissen umsetzen und testen können. In welcher Form dies genau geschieht, hängt von der Struktur des Planspiels ab, z.B. davon, ob es sich um ein aktions- oder ein verhandlungsorientiertes Planspiel handelt. Auf die unterschiedlichen Strukturmerkmale von Planspielen gehen wir in Abschnitt 5.4 näher ein.

Die Auswertung schließlich ist elementarer Bestandteil jedes Planspiels: Nur durch die anschließende Reflexion über den Verlauf kann das während des Planspiels Gelernte mit den didaktischen Zielen verknüpft werden (Capaul/Ulrich 2003: 39-41; Krain/Lantis 2006: 399).

In der Regel erfolgt die Auswertung eines Planspiels in vier Schritten: zunächst die intuitive Spielanalyse (Was ist passiert?), dann die Spielreflexion und Distanzierung (Wie kann man den Spielverlauf erklären und bewerten?), der Transfer auf die Realität (Welche Relevanz hat das Ergebnis des Planspiels für unseren Blick auf die Realität?) und schließlich die Spielkritik (Was haben wir gelernt? Was ließe sich am Konzept verbessern?).<sup>12</sup>

11 Diese drei Phasen ließen sich selbstverständlich noch weiter untergliedern. So geht Klippert (2002: 24) von sieben Etappen aus: Spieleinführung, Lese- und Informationsphase, Meinungsbildungs- und Strategieplanung, Interaktion zwischen den Gruppen, Vorbereitung der Konferenz, Durchführung der Konferenz sowie Spieldauswertung. Dieser Einteilung liegt jedoch ein bestimmtes Verständnis von Planspielen zugrunde, das nicht auf alle Planspielkonzepte passt.

12 Diese Strukturierung der Auswertungsdiskussion be-

Daraus ergibt sich folgende Definition: *face-to-face*-Planspielen im Bereich der Politik liegen konkrete Lernziele sowie ein konflikthafte Szenario zugrunde, welches die zu lösende Problemstellung näher beschreibt und die Regeln des Spiels sowie die Rahmenbedingungen der simulierten Umwelt erläutert. Die Teilnehmer/innen übernehmen für die Dauer des Planspiels die Rolle eines/r für den Problemfall relevanten Akteurs/in bzw. einer relevanten Partei, wobei der Ausgang des Spiels offen ist und von der Dynamik der Interaktion der Teilnehmer/innen abhängt. Ein Planspiel besteht zudem immer aus den drei Phasen Vorbereitung, Interaktion und Auswertung.

### 3. PLANSPIELE ALS METHODE DES AKTIVEN LERNENS

Die didaktische Bedeutung der Methode Planspiel basiert auf einem Verständnis von Lernen, das den aktiven Charakter des Lernens herausstellt. Das aktive Lernen wird in der Literatur häufig von einem traditionellen Verständnis von Bildung abgegrenzt, nach dem das Ziel des Lernens im Wesentlichen in der Aneignung eines Kanons schon bestehenden Wissens darstellt. In diesem Bild ist der/die Lernende ein/e passive/r Zuschauer/in und ein leeres Gefäß, das es zu füllen gilt (Susskind/Corburn 2000: 71). Die Rolle der Dozentin oder des Dozenten ist hier die des „sage on the stage“, des/der *Weisen auf der Bühne*, der/die über Form und Inhalt des zu Lernenden entscheidet (Morgan 2003: 352).

Kritisiert wird an diesen überwiegend direktiv-rezeptiven Lehrformen, dass Lernende nicht optimal bzw. nur oberflächlich lernen, da die Lehre kognitiv wie affektiv zu wenig ansprechend sei (Belloni 2008: 222). Danach beschränkten Student/innen in klassischen Lehrformen das Lernen im schlechtesten Fall auf das Aufnehmen und Auswendiglernen von oft nicht verbundenen, vermeintlich objektiven Fakten, um sie nach einer Prüfung wieder zu vergessen. Auch sei die „traditionelle“ Lehre nicht ausreichend an die Anforderungen moderner Gesellschaften angepasst, da sie Schlüsselkompetenzen nicht ausreichend ver-

ruht auf einer ähnlichen Einteilung bei Geuting (2000: 39-42); siehe auch Raiser/Warkalla 2010: 22-23. Für eine ausführliche Analyse der Bedeutung der Auswertung eines Planspiels siehe Vissers/Peters 2004.



middle (Portele 1977: 9). So würden Teamfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Kompromissbereitschaft und Diskussionskultur durch traditionell-rezeptive Lehrformen kaum bis überhaupt nicht gefördert, ein Versäumnis, welches mit Blick auf die Anforderungen der Lebens- und Berufswelt der Student/innen bemängelt wird (Lantis 1998; Klippert 2002; Morgan 2003; Belloni 2008).

Das aktive Lernen („experiential learning“ – Kolb 1984) hingegen betont die Bedeutung der Interaktion der Lernenden mit ihrer Umwelt und den anderen Student/innen sowie das Lernen durch Erfahrung und folgt damit einer kognitiven Sichtweise: „[...] knowledge and learning are [...] not objectively given but arise from the interaction among peers“ (Belloni 2008: 223; Bruffee 1999; Brown/King 2000). Während in passiven Lernformen neue Informationen nur aufgenommen werden, machen Student/innen in aktiven Lehrformen den Schritt vom bloßen Abspeichern zur eigenständigen Auseinandersetzung mit komplexen Ideen und Themen (Belloni 2008: 222; Ramsden 1992). Das Hören eines Vortrags oder das Lesen eines Buches allein führt demnach noch nicht zum Lernerfolg, sondern erst die Interpretation des Gehörten oder Gelesenen und die Konstruktion von Wissen durch die Lernenden: „Learning is applying and modifying one's own ideas; it is something the student does, rather than something that is done to the student“ (Ramsden 1992: 114; dazu auch Brown/King 2000: 245; Bruffee 1999).

Andere Verfechter/innen des aktiven Lernens betonen den zyklischen Charakter des Lernens. Die eigenständig (ownership) erworbene Handlungserfahrung wird zunächst reflektiert, um daraus abstrakte Prinzipien abzuleiten, die wiederum in nachfolgenden Situationen überprüft werden können (Susskind/Corburn 2000: 71-74). Ähnlich einem/r Naturwissenschaftler/in, der/die durch Labor-Experimente Theorien überprüft bzw. sich einen sonstigen Erkenntnisgewinn erhofft, können Planspielteilnehmer/innen zuvor angeeignete Theorieansätze auf der Grundlage der eigenen Erfahrung hinterfragen bzw. interpretieren – und im besten Fall weiterentwickeln. Damit geht es bei Planspielen, wie bei allen aktiven Lernformen darum, alternative Sichtweisen kennenzulernen, unterschiedliche Möglichkeiten, aber auch Hindernisse für die Lösung des Problems abzuwägen, und damit zu einem eigenen Verständnis der Problemstellung zu gelangen. In der Auseinandersetzung mit Anderen wird zudem die Akzeptanz dessen gefördert, dass mein Gegenüber andere legitime Interessen ver-

tritt (Doherty 2003).

Darüber hinaus werden durch aktives Lernen im Allgemeinen Menschen angesprochen, die unterschiedlichen Lerntypen zugeordnet werden können (Brock/Cameron 1999). Unterschieden werden visuelles Lernen, auditives Lernen, das Lernen durch das Verarbeiten von Texten sowie kinästhetisches Lernen (Lernen durch Praxis und Bewegung). Die meisten Planspiele sprechen alle vier genannten Dimensionen des Lernens an. Darauf aufbauend wird davon ausgegangen, dass es den Lernformen entsprechende Lerntypen gibt, nämlich jene, die eher mithilfe abstrakter Reflexion, Theorie und Logikbildung und andere, die eher durch aktives Explorieren, Erfahren und Reflektieren (eines Ereignisses) lernen (Fox/Ronkowski 1997). Mithilfe eines ausgewogenen Methodenmixes kann so auch die Motivation der Lernenden erhöht werden.

Konsequenterweise wandelt sich in diesen Lernformen auch die Rolle der Dozenten/innen: Vom „sage on the stage“ werden sie zum „guide on the side“ (Morgan: 2003: 352). Die Lernenden stehen im Zentrum, während die Lehrende/n lediglich den Rahmen und das „Werkzeug“ bieten, um eigene Erfahrungen zu sammeln:

„(...) in a role-play the instructor neither offers solutions to the problem under discussion nor does he/she determine and teach the knowledge emerging from such a process, but rather sets up the boundaries within which students can explore the nuances of complex political and social issues“ (Belloni 2008: 223).

Insbesondere im angelsächsischen Raum gibt es eine Vielzahl an Studien, die zeigen, dass der nachhaltige Lernerfolg zunimmt, je stärker die Lernenden miteinbezogen werden:

“Literally hundreds of studies of college undergraduates have shown clearly that the greater the student's degree of involvement, the greater the learning and personal development.” (Astin 1996: 124; Friedlander 1980; Pace 1984; Parker and Schmidt 1982; Astin 1975, 1977, 1984; Rosenshine 1982).

Auch Planspielen als Methode des aktiven Lernens wird ein substantieller didaktischer Mehrwert zugeschrieben: „Die Methode empfiehlt sich so nicht nur im Sinne gesteigerter Teilnehmer- und Handlungsorientierung [...], sondern erweist sich als hervorragend für Inhalte der Sozial- und Geisteswissenschaften geeignet.“ (Eichert/Hebel 2005: 2; dazu auch

Klippert 2002; Belloni 2008; Morgan 2003; Portele 1977; Dougherty 2003).

Insofern verwundert es vor diesem Hintergrund, dass der Einsatz von Planspielen in der universitären Lehre in Deutschland noch nicht selbstverständlich geworden ist. Wenngleich der Einsatz aktiver Lehrmethoden verstärkt gefördert wird, z.B. durch die Hochschullehre-Zertifizierung. Die Neugestaltung der Lehre ist in diesem Sinne noch ausbaufähig (Morgan 2003: 352). Auch Manfred Geuting beklagt, dass Planspiele bislang nicht angemessen gewürdigt wurden, gibt jedoch auch zu bedenken, dass es auf die richtige Einbettung und Auswertung ankomme: „Exploratives Lernen sollte nicht isoliert erfolgen, sondern stets nur in Verbindung mit Faktenlernen und mit Reflexionsprozessen einer kritischen Nachdenklichkeit, um mittels realitätsbezogener Korrektive und Kontrollen allzu willkürlichen Phantastereien und allzu spekulativen Visionen entgegenzuwirken“ (Geuting 2000: 43; Belloni 2008).

#### 4. POTENTIAL DER METHODE IN DER FUK

Um die Frage zu beantworten, welche Ziele sich mit Planspielen in der Didaktik der FuK erreichen lassen, gilt es zunächst zu klären, welche Lernziele die FuK in Deutschland verfolgt. Zwar gibt es keine einheitlichen, für alle Studienorte geltenden Curricula, doch gibt es dennoch deutliche Überschneidungen (Siel-schott 2010; Brühl u.a. 2005). Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit konkreten Themen und Fragestellungen der Konfliktforschung und der internationalen (Sicherheits-) Politik<sup>13</sup> verfolgen die einschlägigen Studiengänge das Ziel, analytische und praktische Kompetenzen zu vermitteln sowie die Absolvent/innen auf die berufliche Praxis vorzubereiten. Eine besondere Herausforderung in der FuK besteht hierbei darin, Student/innen für eine Thematik zu sensibilisieren, die von ihrer Lebenswelt in der Regel weit entfernt ist.

Ein Beispiel für die genannten Lernziele ist der Masterstudiengang Peace and Conflict Studies der Uni-

versität Marburg, der Absolventen/innen befähigen möchte, „komplexe Konflikte nach ihrem Gegenstand, ihrem Verlauf, ihren Ursachen und Akteur/innen zu analysieren und Perspektiven der Befriedung, Regelung oder Lösung von Konflikten zu entwickeln“ (Philipps Universität Marburg o.J.).<sup>14</sup> An der Universität Magdeburg sollen Fähigkeiten zur „Analyse sozialer und politischer Zusammenhänge“ erworben werden und „nach den Ursachen gewaltsamer Konflikte und Möglichkeiten ihrer Transformation“ gefragt werden (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg o.J.).

Im Bereich der praktischen Kompetenzen heißt es bei der Universität Hamburg: „Neben Fachwissen, analytischer Kompetenz, methodischem Rüstzeug und berufsfeldspezifischen Fertigkeiten vermittelt und fördert der Studiengang darüber hinaus eine Reihe von *soft skills* und Kompetenzen zur Stärkung des jeweils individuellen Absolventenprofils. Die Student/innen lernen die zielorientierte Team- und Gruppenarbeit und erwerben Kommunikations- und Durchsetzungskompetenz“ (Universität Hamburg – IFSH o.J.). Auch die Universität Marburg betont die Bedeutung sog. sozialer Kompetenzen: „Das Ausbildungsziel des Studiengangs lässt sich dabei nur in Verbindung mit verschiedenen sozialen Handlungskompetenzen realisieren, die darauf zielen, sich in unterschiedliche wissenschaftliche, politische, kulturelle und lebensweltliche Positionen hineinversetzen und die eigene Position relativieren zu können. Soziale Kompetenz umfasst auch die selbstbewusste Eigenständigkeit, d.h. Entscheidungen treffen und diese der Kritik aussetzen zu können.“ (Philipps Universität Marburg o.J.).

Wir sind der Meinung, dass für die FuK wie für die akademische Lehre insgesamt kein Weg an einer verstärkten Nutzung aktiver Lehrmethoden vorbeiführt, wenn sie die Bedürfnisse und die Motivation der Student/innen in den Mittelpunkt stellen und nachhaltige Lernerfolge erzielen will. Planspiele haben darüber hinaus ein besonderes Potenzial für die konkreten Lernziele der FuK. Dieses sehen wir insbesondere in der Vermittlung von inhaltlichem Wissen über Konflikte und für die FuK relevante Politikfelder, in der Förderung des Verständnisses von Prozessen und Dynamiken von Konflikten sowie in der Vermittlung praktischer Kompetenzen. Mit gewissen Einschränk-

<sup>13</sup> Z.B. „ethno-politische Mobilisierung, humanitäre Interventionen, Gewaltökonomien und die Gewalt von nicht-staatlichen Akteur/innen, aber auch die Etablierung internationaler Institutionen der Konfliktregelung und die Entwicklung globaler normativer Standards“ (Philipps Universität Marburg o.J.).

<sup>14</sup> Ähnliche Formulierungen finden sich in den Beschreibungen der Ziele der entsprechenden Studiengänge an den Universitäten Tübingen, Magdeburg und Hamburg.

kungen ist auch die Vermittlung von Wissen über Entscheidungsabläufe in für die FuK relevanten Institutionen ein anzustrebendes Lernziel.

Wie wir im Folgenden herausarbeiten werden, eignen sich Planspiele für alle genannten Lernziele. Denn die Stärken der Methode Planspiel liegen u.E. genau in der Vermittlung von Wissen einerseits und von praktischen Kompetenzen andererseits. Dies wird auch im folgenden Abschnitt deutlich, wenn wir Planspiele entlang ihrer wichtigsten übergeordneten Lernziele kategorisieren. Ziel und Zweck dieser Einteilung ist, das etwas unübersichtliche Feld existierender Planspiele besser überschauen zu können, um sicher zu gehen, das für den beabsichtigten Zweck passende Planspiel zu wählen bzw. in der Entwicklung die richtigen Prioritäten zu setzen.

Hierfür übernehmen wir die in der FuK-Lehre weit verbreitete Einteilung der Lernziele in die Vermittlung von Wissen einerseits und praktischer Kompetenzen andererseits, erweitern diese um eine genauere Untergliederung, mit dem Ziel, eine klarere Orientierung für das didaktische Feld der Planspiele im Bereich der FuK und darüber hinaus zu geben.

## 5. AUF DIE LERNZIELE KOMMT ES AN - EINE TYPOLOGIE DES PLANSPIELS

Die erste und grundlegende Unterscheidung hinsichtlich der Zielsetzung von Planspielen betrifft die Frage, ob eher Wissen oder Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Bei der Vermittlung von Wissen geht es im weitesten Sinne um den Erwerb inhaltlicher Kenntnisse über das behandelte Politikfeld bzw. den simulierten Konflikt, wobei Wissen hier inhaltlich, prozedural oder eher prozessorientiert verstanden werden kann. Im Allgemeinen sind Planspiele mit einem stärkeren Fokus auf inhaltlichen Lernzielen besonders geeignet, um zuvor erlerntes inhaltliches und theoretisches Wissen in der Praxis zu überprüfen bzw. dieses zu festigen – sie korrespondieren also am ehesten mit den Lernzielen der akademischen Lehre.

Im Bereich der Vermittlung von Wissen unterscheiden wir folgende drei Planspieltypen:

1. Planspiele mit dem Fokus auf institutionellen Abläufen und prozeduralen Fragen;
2. Planspiele mit dem Fokus auf inhaltlichem Wissen über einen realen Konflikt;<sup>15</sup>
3. Planspiele mit dem Fokus auf dem Prozess und der Dynamik eines Konflikts.

Mit Kompetenzen meinen wir die bereits erwähnten Zusatz- bzw. Schlüsselqualifikationen, die in der beruflichen Praxis auch von Friedens- und Konfliktforschern/innen immer stärker gefordert und in Universitäten vermehrt gefördert werden, die sog. *soft skills*. Dies ist mit der Erkenntnis zu erklären, dass man auch durch das intensive Studium theoretischer Ansätze nicht lernt, wie man beispielsweise in Konfliktsituationen kommuniziert oder sich unter Stress verhält.

Planspiele im Bereich der Vermittlung von Kompetenzen unterteilen wir in folgende drei Typen, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

1. Planspiele mit dem Fokus auf Interaktion und Kommunikation:
  - a) Argumentation
  - b) Rhetorik
  - c) Verhandlungsgeschick
  - d) Kompromissbereitschaft
  - e) Teamfähigkeit
2. Planspiele mit dem Fokus auf systemischer Kompetenz:
  - a) Umgang mit komplexen Zusammenhängen
  - b) Perspektivwechsel vornehmen
  - c) Reflexives Lernen
3. Planspiele mit dem Fokus auf Handlungs- und Entscheidungskompetenz:
  - a) Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen
  - b) Verhalten und Entscheidungen unter Zeitdruck/Stress
  - c) Umgang mit Medienvertreter/innen

Aufbauend auf diesen Unterscheidungen, die wir im Folgenden noch genauer beschreiben, können Planspiele entlang der intendierten Lernziele und ihrer jeweiligen Ausprägung eingeordnet werden (Abb. 1).

<sup>15</sup> Der Begriff ‚Konflikt‘ bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht nur gewaltsame Konflikte, sondern kann auch nicht-gewaltförmige Interessenkonflikte in einem bestimmten Politikfeld umfassen – wie z.B. in der Klima-, Handels- und Entwicklungspolitik.

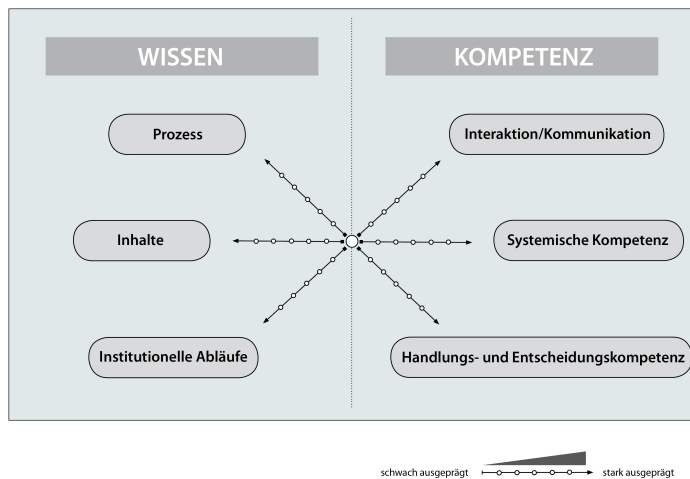


Abbildung 1

Selbstverständlich schließen sich die Zielsetzungen Wissensvermittlung und Kompetenz-Training nicht aus. Mit einem Planspiel können auch mehrere Lernziele verfolgt werden. Beispielsweise können und werden mit Planspielen, die den Fokus eher auf Inhalt bzw. Prozesse legen zumeist auch Kompetenzen trainiert werden. Insbesondere Interaktions- und Kommunikationskompetenzen werden mit jedem Planspiel praktisch nebenbei erlernt. Gleichzeitig spielt in jeder Kompetenz-Trainingseinheit implizit auch die Dynamik des Konfliktes eine Rolle. In gewisser Weise ist diese Vielseitigkeit der möglichen Lerneffekte auch eine Stärke der Methode.

Wenngleich also mit einem Planspiel mehrere Lernziele verfolgt werden können – und wie wir gezeigt haben, sind alle diese Lernziele mit Abstufungen für die Lehre der FuK relevant – plädieren wir dennoch dafür, Schwerpunkte zu setzen und zu entscheiden, welche die entscheidenden Lernziele sind. Denn grundsätzlich gilt: Je mehr Lernziele gleichzeitig verfolgt werden, desto komplexer wird das Planspieldesign, und desto undeutlicher wird für die Teilnehmer/innen der Zweck der Übung. Auch für die eigenständige Entwicklung eines Planspiels ist dies ein wichtiger Aspekt: Klarheit über die Lernziele hilft überflüssige Arbeit zu vermeiden, denn manche Finessen des Planspieldesigns sind für bestimmte Zwecke nicht notwendig. Und nicht jedes Planspielkonzept ist für jedes Lernziel geeignet. Theoretisch ist auch ein Planspiel denkbar, das alle sechs übergeordneten Lernziele gleichzeitig verfolgt. Ein solches Planspiel wäre jedoch mit ziemlicher Sicherheit konzeptionell überfrachtet und könnte im Hinblick auf die angestrebten Lernziele sogar kontraproduktiv sein.

## 5.1. PLANSPIELE ZUR VERMITTLUNG INHALTLICHEN WISSENS

Im Bereich der Vermittlung von Wissen können drei zentrale Planspieltypen<sup>16</sup> identifiziert werden:

Planspiele mit dem Fokus auf dem Prozess eines Konflikts: Solche Planspiele haben zum Ziel, dass die Teilnehmer/innen einen Einblick in die Dynamik und die Phasen eines Konflikts bekommen. Wie wirkt sich das Wechselspiel der Handlungen der relevanten Akteur/innen, aber auch die institutionellen Strukturen auf den Prozess des Konfliktes aus? Welche Rolle spielt das Machtverhältnis zwischen den Konfliktparteien? Im Planspiel wird zudem konkret erfahrbar, wie sich Interessen in der Interaktion mit Anderen herausbilden und sich im Laufe der Verhandlungen und in Abhängigkeit von der Dynamik der Ereignisse verändern können. Die Student/innen lernen, dass Konflikte häufig nur begrenzt steuer- und vorhersehbar sind und dass es keine vermeintlich einfachen Lösungen gibt. Die Bedeutung von Vertrauen als Variable in Konfliktsituationen kann ebenso wie die Rolle von Informationen und Kommunikation und der Unterschied zwischen kollektiver und individueller Rationalität reflektiert werden.

Der besondere Reiz solcher Planspiele für die FuK liegt darin, dass die Teilnehmer/innen zuvor angeeignetes theoretisches Wissen über Instrumente der Konfliktprävention bzw. der Konfliktregelung ausprobieren können. So wird das Verständnis für die Determinanten von Politik ebenso gefördert wie das Kennenlernen typischer Abläufe und Verhaltensmuster: „[simulation games] are dynamic attempts at understanding how things happen – how process influences policy“ (Hermann 1997: 241). Institutionelle Fragen wie auch inhaltliches Faktenwissen – die Kernzielsetzungen der beiden folgenden Typen – sind zweitrangig, weswegen in solchen Fällen häufig fiktive Szenarien zum Einsatz kommen. Ein Beispiel wäre ein fiktives Szenario zu einem inter-ethnischen Konflikt, der kurz vor einem Ausbruch der Gewalt steht (vgl. Fallstudie unter Abschnitt 6.1).

Anders als bei inhaltsbezogenen Planspielen ist eine längere Vorbereitungszeit zum Hintergrund des Konflikts nicht notwendig. Es geht schließlich nicht um die Vermittlung konkreten Wissens über einen bestimmten realen Konflikt, sondern um das Verstehen

<sup>16</sup> Für Anregungen zu dieser Kategorisierung bedanken wir uns bei Joel Winckler.

der Ursachen und der Dynamik von Konflikten im Allgemeinen. Generell geht es demnach um eine abstrahierende Betrachtung von Konflikten, d.h. das Ableiten verallgemeinerbarer Schlussfolgerungen aus dem konkreten Ergebnis des Planspiels. Daher ist es für das Erreichen dieses Lernziels nicht notwendig einen bestimmten realen Konflikt exakt zu recherchieren. Aus didaktischer Sicht kann es sogar besonders ergiebig sein, Elemente aus unterschiedlichen realen Konflikten abzubilden, um Aspekte mehrerer real existierender Konflikte thematisieren und analytische Erkenntnisse verallgemeinern zu können. Dies ist eine für die Lehre der FuK besonders wichtige Zielsetzung, denn sie betrifft in gewisser Weise den Kern des Fachs: den Student/innen generalisierbare Kenntnisse in der Analyse und Bearbeitung von Konflikten an die Hand zu geben, die sie im Rahmen ihrer späteren beruflichen Tätigkeit auf konkrete Fälle anwenden können.

Planspiele mit einem Fokus auf inhaltlichem Wissen über einen realen Konflikt: Hier geht es um die Auseinandersetzung und Reflektion hinsichtlich der Geschichte und Ursachen eines bestimmten Konflikts bzw. Politikfelds, der aktuellen Konfliktlinien, der relevanten Akteur/innen sowie mögliche Ansätze zur Konfliktregelung. Entscheidend sind die Akteur/innen, das Wechselspiel ihrer unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen sowie das Verstehen der Hintergründe dieses Konflikts. Beispiele sind Simulationen realer Konflikte, wie der auf der koreanischen Halbinsel, in Zentralasien oder in Somalia (siehe Fallstudie unter 6.2).<sup>17</sup>

In solchen Spielen ist eine intensive inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmer/innen im Vorfeld des Spiels zumeist Teil des Konzepts. Selbstverständlich werden auch bei solchen Planspielen Kompetenzen trainiert, und die Teilnehmer/innen bekommen einen Einblick in die Dynamik von Konflikten im Allgemeinen (s.u.). Allerdings geschieht dies eher nebenbei, entscheidender ist die möglichst realitätsgetreue Recherche und Abbildung des gewählten Kon-

flikts, seiner Vorgeschichte sowie der Positionen, Interessen und Hintergründe der beteiligten Akteur/innen. Das mit dem Planspiel erworbene Wissen können Studierende der FuK unmittelbar auf die Realität übertragen und anwenden, z.B. in der Spezialisierung auf eine bestimmte Region oder ein Politikfeld.

Planspiele mit einem Fokus auf institutionellen Abläufen: Wichtigstes Ziel solcher Planspiele ist es, dass die Teilnehmer/innen die Entscheidungsabläufe einer bestimmten Institution kennenlernen. Beispiele sind Planspiele, die die Abläufe im Rahmen der Vereinten Nationen und ihrer Organe, der NATO oder der Institutionen der Europäischen Union nachspielen. Der im Rahmen des Verfahrens behandelte Inhalt ist in diesen Fällen zweitrangig bzw. austauschbar, da es vorrangig um das Kennen lernen von Verfahrensabläufen geht. Dieses Lernziel ist im Kontext der FuK insofern relevant, als dass internationale Institutionen wie die Vereinten Nationen ein Berufs- und Forschungsfeld für Absolvent/innen darstellen und deren genaue Kenntnis auch in der praktischen Konfliktbearbeitung vorteilhaft wäre.

## 5.2. PLANSPIELE ZUR VERMITTLUNG VON KOMPETENZEN

Interaktion und Kommunikation: Die Auseinandersetzung mit anderen Personen und ihren Standpunkten verbessert die Fähigkeit zu argumentieren und zu debattieren. Es gilt, Argumente zu erarbeiten, sie zu vertreten, sich ggf. gegen Widerstand zu behaupten oder die eigenen Argumente auf der Basis der Reaktion der anderen Teilnehmer/innen anzupassen. Dies kann auch dabei helfen, Hemmungen vor dem öffentlichen Sprechen zu überwinden und die Fähigkeit erhöhen, komplexe Inhalte zu verbalisieren und rhetorisch versiert aufzutreten. Außerdem können mit Planspielen die Arbeit im Team trainiert sowie die Bereitschaft zum Kompromiss, zum Eingehen auf die Interessen Anderer gefördert werden (Kille 2002; Simpson/Kaussler 2009; Klippert 2002; Belloni 2008).

„Die Relativierung von Positionen erfordert stets eine affektive Stellungnahme wie auch selbstkritische Distanz. Rollen- und Planspiele [...] fordern und fördern zudem Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Kreativität“ (Imbusch 2006: 207).

Aufbauend auf verschiedenen theoretischen Ansätzen können die Teilnehmer/innen diese Kompeten-

<sup>17</sup> Hier soll stellvertretend für diesen Planspieltyp auf das von Student/innen am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin entwickelte *Krisenspiel* hingewiesen werden, das seit 1995 jährlich durchgeführt wird und jeweils einen aktuellen, realen Konflikt simuliert (vgl. [www.krisenspiel.de](http://www.krisenspiel.de)). Außerdem ist CRISP e.V. in Berlin zu erwähnen, die aufwändige Simulationen realer Konflikte organisieren (vgl. [www.crisp.org](http://www.crisp.org)). Auch die Verfasser des hier vorliegenden Textes haben in den vergangenen 15 Jahren zahlreiche Planspiele zu realen Konflikten entwickelt.

zen mithilfe von kurzen Planspielübungen einüben, ihr Verhalten reflektieren und ggf. weiterentwickeln bzw. ändern. Eine besondere Form der kommunikativen Fähigkeiten ist die Verhandlungskompetenz. Da die meisten Planspiele Verhandlungssituationen darstellen, liegt es nahe dieser Methode auch in diesem Bereich ein großes Potenzial zuzuschreiben: „The diversity of skills [needed in negotiation] suggests that the best way to teach negotiation is by having students practice in actual conflict settings (or simulations)” (Susskind/Corburn 2000: 70).<sup>18</sup>

Ebenso verhält es sich mit der Fähigkeit zur systemischen Kompetenz: In Planspielen interagieren in der Regel mehrere Akteure/innen, die die aggregierten Positionen und Ziele von Interessengruppen bzw. Institutionen vertreten. Planspiele ermöglichen daher, die Wirklichkeit als vernetztes System zu sehen und den Umgang mit Komplexität zu erfahren und zu erlernen (Geuting 2000; Torney-Purta 1998). Zu den möglichen Lernerfolgen gehört hier auch die Erkenntnis, dass Politik und das Bearbeiten von Konflikten vom mühsamen Ausgleich von Interessen geprägt sind, welche Ausdauer und Kompromissfähigkeit erfordern.<sup>19</sup>

Auch die Fähigkeit, „sich in unterschiedliche wissenschaftliche, politische, kulturelle und lebensweltliche Positionen hineinversetzen und die eigene Position relativieren zu können“ (Philipps Universität Marburg o.J.) fassen wir unter systemischer Kompetenz. Diese Fähigkeit ist tatsächlich gerade im Bereich der praktischen Konfliktbearbeitung essentiell, wenn es darum geht, sich der eigenen Position und Rolle bewusst zu sein.

Im Bereich Entscheidungs- und Handlungskompetenz liegt eine besondere Stärke des Planspiels in der Simulation von Krisensituationen, d.h. solchen Entscheidungssituationen, die von großer Unsicherheit und starkem Zeitdruck gekennzeichnet sind. Folglich

werden häufig Planspiele eingesetzt, bei denen Studierende bzw. Mitarbeiter/innen von staatlichen Stellen, nicht-staatlichen Organisationen oder Firmen in ein Szenario versetzt werden, in dem sie als Personen in Leitungspositionen auf eine Krise reagieren müssen – beispielsweise eine Flugzeugentführung, ein Spendenskandal in einer international renommierten Hilfsorganisation oder ein Todesfall bei einer Testreihe für ein neues Medikament (Preston/Cottam 1997: 224-5; Kleiboer 1997, 198; 't Hart 1997: 207; Yusko/Goldstein 1997: 216).<sup>20</sup> In diesen Fällen müssen die Teilnehmer/innen unter simuliertem Zeitdruck versuchen, die akute Krise zu managen und emotional schwierige Situationen zu meistern, sie müssen mit den Medien umgehen und Entscheidungen treffen.

Dabei haben Planspiele für die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich des Krisenmanagements einen entscheidenden Vorteil: Die Konsequenzen der Handlungen im Planspiel bleiben auf das Planspiel beschränkt. Die Teilnehmer/innen können unterschiedliche Strategien und Lösungswege ausprobieren, ohne dass sie befürchten müssten, für eventuelle Fehler verantwortlich gemacht zu werden. Planspiele sind damit eine sehr gute Methode, um Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu erlernen, die in der Berufspraxis von Absolventen/innen eines FuK-Studiengangs höchst relevant sein können.

### 5.3. WEITERE UNTERSCHIEDUNGSMERKMALE

Wie bereits erwähnt, existieren noch weitere Unterscheidungsmerkmale, die jedoch nicht eindeutig einzelnen der oben definierten Planspieltypen bzw. übergeordneten Lernzielen zugeordnet werden können. Sie sind eher Mittel zum Zweck der Erfüllung der gewünschten Lernziele und sollten damit bei der Wahl eines Planspiels mit berücksichtigt werden:

#### **Realistisch vs. fiktiv**

Eine erste Unterscheidung betrifft den Realitätsgrad des Spiels: Auf der einen Seite stehen Spiele, die reale Gegebenheiten mit real existierenden Akteur/innen und ihren Interessen abbilden. Häufig erheben solche Spiele den Anspruch, die Spielmaterialien in Bezug auf die realen Entwicklungen und Interessenla-

<sup>18</sup> Exemplarisch ein Auszug aus einem Interview mit Prof. Dr. Ronald Fischer, Harvard School: “We use simulations because you can’t tell someone how to deal with others and expect them to understand. They need to do it. There is clearly a difference between telling someone to put themselves in another’s shoes and having them experience another’s point of view in a role-reversal. Simulations are one way of doing it” (Fischer zit. n. Susskind/Corburn 2000: 78).

<sup>19</sup> So lautet ein häufiger Kommentar in Planspielauswertungen, dass die Teilnehmer/innen nun die anstrengende und anspruchsvolle Tätigkeit von Politikerinnen und Politikern besser verstünden und wertschätzen könnten.

<sup>20</sup> In Deutschland bietet u.a. die Dräger Safety AG ([www.draeger.com](http://www.draeger.com)) Krisenmanagement-Trainings an.

gen möglichst aktuell zu halten. Auf der anderen Seite stehen fiktive Spiele, in denen Akteure/innen und Szenario frei erfunden sind. In der Regel sind diese Spiele zwar an reale Gegebenheiten angelehnt, verfremden diese aber in wesentlichen Teilen. Auch hier existieren Mischformen, so z.B. ein Planspiel mit den tatsächlichen Akteur/innen, die auf ein fiktives Problem reagieren (z.B. Simulation einer UN-Sicherheitsratssitzung mit den tatsächlichen Mitgliedern, aber zu einem fiktiven Krisenfall).

Fiktive Planspiele haben den Vorteil, dass man den Konflikt exakt auf das gewünschte Lernziel hin zuschneiden kann. Außerdem kann so vermieden werden, dass vorgefertigte Meinungen oder eine persönliche und emotionale Betroffenheit auf Seiten der Teilnehmer/innen den Erfolg des Planspieleinsatzes beeinträchtigen (Asal/Blake 2006: 7). Der Nachteil ist, dass fiktive Spiele in der Entwicklung sehr zeitintensiv sein können, da der gesamte Hintergrund, die Geschichte, und die relevanten Akteure/innen des Planspiels erfunden werden müssen. Realistische Spiele müssen zudem immer wieder aktualisiert und an die realen Entwicklungen angepasst werden, während fiktive unverändert weiterhin angewendet werden können.

Hinsichtlich der übergeordneten Lernziele der Planspieltypen ist festzustellen, dass

für die *Vermittlung von Wissen über institutionelle Abläufe und/ oder inhaltlichen Faktenwissens* realistische Planspiele besonders geeignet sind, da das erworbene Wissen direkt angewendet werden kann;

die *Vermittlung von Wissen über die Ursachen und die Dynamik von Konflikten* mit fiktiven Planspielen besonders gut gelingt, da sich das Szenario gezielt auf die intendierten Lerneffekte abstimmen lässt;

für die *Vermittlung von Kompetenzen* ebenfalls fiktive Planspiele sinnvoller sind, da sie gezielt auf das Training einer bestimmten Kompetenz zugeschnitten werden können. Sie erfordern außerdem eine weniger umfangreiche inhaltliche Einführung und sind somit besser für kurze Trainingseinheiten geeignet.

## Verhandlungs- vs. aktionsorientiert

Verhandlungsorientierte Planspiele beinhalten in erster Linie Debatten zwischen Interessensgruppen,

die auf dem Verhandlungswege einen Konflikt lösen und ggf. eine gemeinsame Erklärung verabschieden müssen. Der Rahmen des Spiels (z.B. eine Friedensverhandlung oder die Sitzung eines UN-Organs) ist dabei meist ebenso festgelegt wie der Ablauf, und die Akteure/innen können diesen nicht grundlegend verändern. In aktionsorientierten Planspielen hingegen können die Akteure/innen durch konkrete Handlungen die Spielsituation verändern (z.B. Verübung eines Anschlags, Geldtransfers, Entlassung von Mitarbeitern etc.). Die anderen Akteure/innen müssen entsprechend auf diese veränderte Situation reagieren und ggf. ihre geplanten Aktionen daraufhin abstimmen. Die unterschiedlichen Handlungen der Gruppen müssen in der Regel von der Spielleitung bestätigt und anschließend öffentlich zugänglich gemacht werden (z.B. durch eine Pressegruppe).

Verhandlungsorientierte Planspiele sind somit strukturierter, leichter planbar und weniger aufwändig in der Anleitung als die aktionsorientierte Variante. Letztere sind dynamischer und offener, da sich mit jeder Aktion die Spielsituation verändert. Die Akteure/innen sind freier in der Interpretation ihrer Rollen, da sie ständig auf neue Spielsituationen reagieren müssen. Und schließlich bedürfen aktionsorientierte Planspiele einer aktiveren Rolle der Spielleitung, die in Streitfällen bzw. bei sich widersprechenden Aktionen entscheiden muss, welcher Aktion stattgegeben wird.

Auch hier sind Mischformen vorstellbar, da auch in einem aktionsorientierten Planspiel Verhandlungen geführt werden können. Allerdings finden diese auf Initiative der Akteursgruppen statt und sind im Ablaufplan nicht notwendigerweise vorgegeben. In reinen Verhandlungsspielen wiederum kann die Spielleitung externe Ereignisse hereingeben und versuchen, so die Dynamik des Spiels zu beeinflussen. Der Effekt dieser sog. Ereigniskarten ist aber in der Regel beschränkt.

Hinsichtlich der übergeordneten Lernziele der Planspieltypen ist festzustellen, dass

die *Vermittlung von Wissen über die Ursachen und die Dynamik von Konflikten* aktionsorientierte Planspiele besonders geeignet sind, da die Teilnehmer/innen die Dynamik des Konfliktes eingeständig beeinflussen können und die Komplexität dieser besser nachvollziehen können;



die Vermittlung von *Wissen über institutionelle Abläufe* besonders gut mit verhandlungsorientierten Planspielen gelingt, da für das Verständnis von institutionellen Abläufen Aushandlungsprozesse relevanter sind als Aktionen;

die Vermittlung *inhaltlichen Faktenwissens* mit beiden Spielformen möglich ist;

für das Trainieren von *Handlungs- und Entscheidungskompetenz* aktionsorientierte Planspiele besonders geeignet sind, da die offene Struktur dieser Spiele einen höheren Entscheidungsdruck erzeugt als dies in bloßen Aushandlungsprozessen der Fall ist;

*Verhandlungskompetenz und kommunikative Fähigkeiten* sowie *Kompromissbereitschaft* mit verhandlungsorientierten Spielen besonders gut trainiert werden können, da diese Aktivitäten hier im Mittelpunkt stehen.

## Grad der Komplexität

Die Komplexität eines Planspiels hängt von verschiedenen Faktoren ab, darunter die Zahl der Teilnehmer/innen. Je mehr Personen an einem Planspiel teilnehmen, desto mehr Akteursgruppen können abgebildet werden und desto komplexer werden die Verhandlungen. Zugleich kann das gewählte Thema vielschichtig gestaltet werden, da theoretisch verschiedene Unterthemen parallel verhandelt werden können. Außerdem kann die potentielle Heterogenität innerhalb einer Akteursgruppe leichter abgebildet werden (s.u.).

Außerdem gilt: Je länger ein Planspiel sein soll, desto aufwändiger kann das Design und desto detailgetreuer der Ablauf sein. Theoretisch können mehrere Institutionen oder Handlungsebenen abgebildet werden, z.B. Regierung und Parlament, bzw. nationale und internationale Ebene in Anlehnung an den *two-level-game-Ansatz* von Robert Putnam (Putnam 1988).

Kurze Planspiele konzentrieren sich auf ein zentrales Problem, womit zahlreiche Nebenaspekte vernachlässigt werden. Hinsichtlich der Länge eines Planspiels ist außerdem anzumerken, dass die Lernkurve während eines Planspiels am Anfang sehr steil ansteigt und dann kontinuierlich abfällt.

Hinsichtlich der übergeordneten Lernziele der Planspieltypen ist festzuhalten, dass

längere und komplexere Planspiele aufgrund ihrer Komplexität eher in der Lage sind, mehrere Lernziele zu erfüllen und dies jeweils umfassender zu tun – hierbei besteht jedoch immer die Gefahr der Überfrachtung des Spielkonzepts;

kürzere und weniger komplexe Planspiele geeigneter sind, um bestimmte Erkenntnisse zu vermitteln, z.B. im Bereich der *institutionellen Prozeduren* oder der *Ursachen und Dynamiken von Konflikten*;

*Kompetenzen* besser mit kürzeren und weniger komplexen Planspielen trainiert werden können.

In Planspielen ist das individuelle Feedback sehr wichtig, und ggf. muss das Spiel dafür mehrfach unterbrochen werden. Beides ist in längeren und komplexeren Planspielen schwerer umzusetzen.

## Homogene vs. heterogene Akteursgruppen

Ein Planspiel kann die gespielten Akteure/innen als *homogene* Gruppen behandeln, d.h. jedes Mitglied einer Gruppe hat, unabhängig von der Gruppengröße, dieselben Rolleninformationen und Positionen und vertritt diese geschlossen als Gruppe. Bei Planspielen mit *heterogenen* Akteursgruppen wird hingegen davon ausgegangen, dass es innerhalb einer Gruppe, z.B. innerhalb einer Regierung sehr unterschiedliche Hintergründe, Interessen und Vorstellungen gibt, und entsprechend unterschiedlich auf die Krise reagiert wird.

Planspiele mit heterogenen Akteursgruppen sind deutlich komplexer, da die Teilnehmer/innen sich nicht nur mit den (ggf. ebenfalls heterogenen) Interessen der anderen Gruppen auseinandersetzen müssen, sondern zunächst schauen müssen, wie sie die unterschiedlichen Interessen innerhalb der eigenen Gruppe bündeln, um verhandlungsfähig zu sein.

Hinsichtlich der übergeordneten Lernziele der Planspieltypen ist festzustellen, dass

für die *Vermittlung prozessorientierten Wissens* heterogene Gruppen besonders geeignet sind, etwa wenn die Komplexität der Konflikt-

dynamik z.B. im Sinne liberaler Ansätze bzw. der two-level-games abgebildet werden soll;

für die *Vermittlung von Wissen über institutionelle Abläufe* oder von *inhaltlichem Wissen* über ein bestimmtes Politikfeld Planspiele mit homogenen Gruppen besonders geeignet sind, weil die mit heterogenen Akteursgruppen einhergehende Komplexität von den eigentlichen Lernzielen ablenken würde;

*Handlungs- und Entscheidungskompetenz* sowie Teamfähigkeit sich am besten mit heterogenen Akteursgruppen trainieren lassen, da diese für vergleichbare Situationen in der Realität charakteristisch sind.

## 6. FALLSTUDIEN

Im Folgenden stellen wir exemplarisch für einige der beschriebenen Planspieltypen Konzepte von bestehenden Planspielen vor, die für die Lehre der FuK relevant sind. Wir gehen dabei auf drei Planspielkonzepte ein, die für die drei übergeordneten Lernziele im Bereich der Wissensvermittlung besonders geeignet sind, sowie eines, mit dem in erster Linie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen trainiert werden können.

Der Tabelle lässt sich außerdem entnehmen, welche weiteren Lernziele jeweils mit den Planspielen besonders gut erreicht werden können. Dabei wird deutlich, dass die ausgewählten Planspiele jeweils zentrale Lernziele der FuK erfüllen, und somit eine sinnvolle Ergänzung für die Lehre darstellen.

Planspiel	Fokus	Primäres Lernziel	Sekundäres Lernziel	Unterscheidungsmerkmale
1. Rosanien in der Krise (Planspielreihe)	Wissen	Prozess und Dynamik von Konflikten	Kompetenzen: Interaktion und Kommunikation; systemische Kompetenz; Handlungs- und Entscheidungskompetenzen	Fiktiv; verhandlungs- und aktionsorientiert; komplex; heterogene Akteursgruppen
2. Somalia – Eine Friedenskonferenz	Wissen	Inhaltliches Wissen über einen realen Konflikt	Wissen: Prozess und Dynamik von Konflikten Kompetenzen: Interaktion und Kommunikation; systemische Kompetenz	Realistisch; verhandlungsorientiert; komplex; heterogene Akteursgruppen
3. Model United Nations	Wissen	Institutionelle Abläufe und prozedurale Fragen	Kompetenzen: Interaktion und Kommunikation; systemische Kompetenz	Realistisch; verhandlungsorientiert; komplex; homogene Akteursgruppen
4. Panik an Bord	Kompetenzen	Handlungs- und Entscheidungskompetenz	Wissen: Prozess und Dynamik von Konflikten	Fiktiv; aktionsorientiert; wenig komplex; heterogene Akteursgruppen

Tabelle 1

## 6.1. PLANSPIELREIHE *ROSANIEN IN DER KRISE*

### Konzept der Planspielreihe

Die Planspielreihe *Rosanien in der Krise*<sup>21</sup> besteht aus drei aufeinander aufbauenden Planspielen, denen derselbe fiktive Konflikt zugrunde liegt. Dabei werden jeweils unterschiedliche Phasen und Ebenen des Konflikts thematisiert, mit entsprechenden Änderungen in der Zusammensetzung der beteiligten Akteure/innen wie auch der zu behandelnden Themen.

Die Planspiele basieren auf einem sehr detaillierten Szenario, in dem der Konflikt historisch nachgezeichnet wird und die Gründe für eine drohende Eskalation des Konflikts erläutert werden. Der Grundkonflikt besteht kurz gefasst darin, dass im fiktiven Land Rosanien drei ethnische Gruppen leben, wobei die Rosanier/innen mit 60% die Mehrheit stellen, während Lavunier/innen (30%) und Kalupen/innen (10%) Minderheiten sind. Die Minderheiten werden durch die Einheitspartei Rosaniens systematisch benachteiligt: Während die Rosanier/innen die zentralen politischen und wirtschaftlichen Posten des Landes kontrollieren, bleiben den Minderheiten politische Teilhaberechte verwehrt. Vor diesem Hintergrund gibt es schon seit Längerem Spannungen zwischen den drei Bevölkerungsgruppen.

Das erste Spiel setzt zu einem Zeitpunkt ein, an dem diese gewaltsame Eskalation des Konflikts droht, da sich Teile der Minderheiten zunehmend radikalisieren. Am Planspiel beteiligt sind lediglich nationale Akteure/innen. Ob es im Verlauf des Spiels zu einer Eskalation des Konflikts kommt, hängt von den Handlungen der Akteure/innen ab. Das Spiel ist aktionsorientiert, d.h. die Teilnehmer/innen beeinflussen aktiv die Spielsituation und verfolgen damit ihre individuellen politischen Ziele.

Im zweiten Spiel findet ein Zeit- und Ebenensprung statt. Simuliert wird eine internationale Friedenskonferenz zum Gewaltkonflikt in Rosanien. Das Szenario geht davon aus, dass es zu einer Eskalation der Ge-

walt zwischen den ethnischen Gruppen gekommen ist. Nach mehreren Jahren gewaltsamen Konflikts stimmen sie widerwillig einer internationalen Friedenskonferenz unter Vermittlung einer den UN nachempfundenen Organisation zu. Die benachbarten Staaten, die im Verlauf der gewaltsamen Auseinandersetzungen die jeweiligen Parteien finanziell und militärisch unterstützt haben, sind ebenfalls vertreten. Dieses Spiel ist ein klassisches Verhandlungsspiel. Im Rahmen einer internationalen Konferenz versuchen die Akteure/innen, einen Friedensvertrag auszuhandeln – die Spielsituation selbst kann jedoch nicht verändert werden.

Im dritten Spiel findet erneut ein Zeit- und Ebenensprung statt. Simuliert wird die Umsetzung des mittlerweile ausgehandelten Friedensvertrages auf der lokalen Ebene (in einer Stadt), wobei Fragen der Wiedereingliederung von Kombattanten/innen und zurückkehrenden Flüchtlingen ebenso thematisiert werden wie das alltägliche Zusammenleben in einer Gesellschaft, die geprägt ist von anhaltender Gewalt, gegenseitigem Misstrauen und Angst. Beteiligt sind lokale Akteure/innen und internationale NGOs. Das Spiel ist methodisch insofern eine Mischform zwischen aktions- und verhandlungsbasiertem Planspiel, als dass die Akteure/innen zwar Handlungen durchführen und die Spielsituation aktiv verändern können, jedoch nicht so weitreichend wie im ersten Spiel. Andererseits wird zwar zu einem Großteil verhandelt, aber es fehlt der formelle Rahmen einer Konferenz wie im zweiten Spiel.

Bezogen auf die im vorherigen Abschnitt erläuterten Unterscheidungsmerkmale handelt es sich bei der Planspielreihe *Rosanien in der Krise* um ein fiktives Setting, wobei die Spiele je nach Phase eher verhandlungs- oder aktionsorientiert sind. Die Akteursgruppen sind heterogen gestaltet und haben individuelle Profile mit jeweils eigenen Zielen und Informationen.

### Einordnung des Planspiels und Relevanz für die FuK

Im Mittelpunkt der Planspielreihe *Rosanien in der Krise* steht das Lernziel, Wissen über die Ursachen und die Dynamik eines Konfliktes zu vermitteln. Durch den dreifachen Zeiten- und Ebenensprung bekommen die Student/innen einen Einblick in unterschiedliche Phasen und Aspekte von Konflikten. Sie lernen die Komplexität eines Konfliktes zu verstehen, sowohl hinsichtlich der potentiell relevanten Akteure/innen wie auch hinsichtlich der zu berücksichti-

<sup>21</sup> Die Planspielreihe wurde von planpolitik GbR im Jahre 2009 im Auftrag des Zentrums für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg entwickelt und 2010 in zwei Probeläufen mit Student/innen des Masterstudiengangs Peace and Conflict Studies getestet. Seither ist es Bestandteil des Curriculums im Rahmen des Bachelor Exportmodules in ausgewählten modularisierten Studiengängen sowie im FuK Nebenfach. Das Planspiel ist aber ebenso für Studierende in Masterstudiengängen geeignet und wird auch hier teilweise eingesetzt.

genden inhaltlichen Aspekte. Konkret können Studierende mit diesem Planspiel viele der oben geschilderten Erkenntnisse erzielen, beispielsweise dass ein Konflikt nur begrenzt steuer- und vorhersehbar ist, dass das Erlangen und der Erhalt von Macht den Akteuren/innen häufig wichtiger sind als politisch-inhaltliche Fragen, dass die Kommunikation und der Informationsfluss innerhalb und zwischen den Akteuren/innen entscheidende Variablen sind, und dass eine Regierung nicht vorbehaltlos als *black box*, d.h. als homogen agierende Einheit, angesehen werden kann. Vor dem Hintergrund der Andersartigkeit der Konfliktphasen und ihrer Akteurskonstellationen können die Student/innen – je nach Phase und Ebene des Konflikts – in diesem Planspiel zudem unterschiedliche Formen der Konfliktregelung, die zuvor theoretisch vermittelt wurden, praktisch erproben.

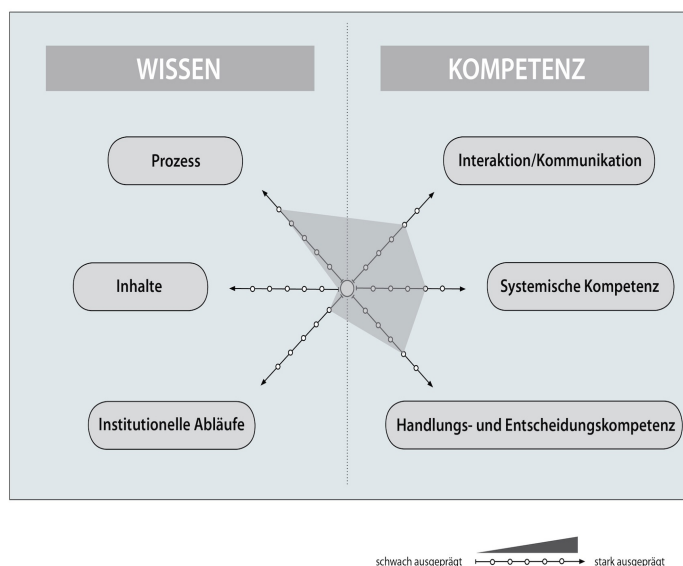


Abbildung 2

Die *Vermittlung von inhaltlichem Faktenwissen* steht bei *Rosanien in der Krise* ebenso wenig im Vordergrund wie die *prozeduralen Abläufe* in einer bestimmten Organisation. Obwohl das fiktive Konfliktszenario durchaus Parallelen mit realen Konflikten aufweist, handelt es sich ganz bewusst um ein fiktives Konfliktszenario.

Auch wenn das wichtigste Lernziel das Wissen über die Ursachen und die Dynamik eines Konfliktes zu vermitteln ist, werden mit diesem Planspiel auch Kompetenzen geschult, nicht zuletzt die *systemischen Kompetenzen* und hier in erster Linie der Umgang mit einer hochkomplexen Spielsituation, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Akteuren/innen den gleichen Grundkonflikt thematisiert.

Das Lernziel, *Handlungs- und Entscheidungskompetenz* zu erlernen, wird vor dem Hintergrund des Drucks, in einer akuten, sich immer wieder verändernden Krisensituation Entscheidungen treffen zu müssen, bewusst gefördert. Die Kompetenzen *Rhetorik*, *Argumentationsfähigkeit* und *Verhandlungsgeschick* werden im Rahmen dieses Spiels nicht explizit geschult, sie sind wie häufig in inhaltlich ausgerichteten Planspielen eher ein erwünschtes Nebenprodukt.

Die Planspielreihe *Rosanien in der Krise* ist somit ein außergewöhnlich komplexes Planspiel, das in der Kombination der drei Einzelspiele eine Vielzahl von für die FuK relevanten Lernzielen erfüllen kann. Wenn die Planspielreihe sinnvoll mit einer allgemeinen theoretischen Einführung in die FuK sowie einer ausführlichen Auswertung hinsichtlich der (neuen) Erkenntnisse aus der praktischen Erprobung theoretischer Konzepte und Ansätze verknüpft wird, kann u.E. ein sehr umfassender und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden.<sup>22</sup>

## 6.2. PLANSPIEL SOMALIA - EINE FRIEDENSKONFERENZ

Dieses 2006 von der planpolitik GbR ursprünglich für die Hertie School of Governance in Berlin entwickelte Planspiel ist eine weitgehend realistische Simulation der Situation in dem von einem langjährigen Konflikt gezeichneten Somalia.<sup>23</sup> Das Land besitzt seit 1991 keine funktionstüchtige Regierung und befindet sich – befördert durch die Intervention anderer Staaten – seitdem in einem bürgerkriegsähnlichen Zustand. Im Szenario des Planspiels wird davon ausgegangen, dass die Konfliktparteien sich dazu bereit erklärt haben, an einer internationalen Friedenskonferenz teilzunehmen. Die Teilnehmer/innen übernehmen die Rollen u.a. von lokalen Rebellengruppen, verschiedenen Akteuren/innen aus der Übergangsregierung, der äthiopischen und der eritreischen Regierung, sowie von Vertretern/innen der US-amerikanischen Regierung, der Afrikanischen Union und der Vereinten Nationen. Ziel des verhand-

<sup>22</sup> Ein Beispiel für ein weniger komplexes Planspiel dieser Art ist „Wahlbetrug in Fontanien“ von planpolitik, in dem ein fiktiver Konflikt über den Umgang mit einem Land, in dem Wahlfälschungen beobachtet wurden, gespielt wird. Informationen dazu online unter: [http://planpolitik.de/de/mod\\_fontanien.htm](http://planpolitik.de/de/mod_fontanien.htm).

<sup>23</sup> Ähnlich aufgebaute Planspiele wurden von planpolitik zu den Konflikten in Sri Lanka und Libanon entwickelt.

lungsorientierten Planspiels ist die Unterzeichnung einer gemeinsamen Erklärung, die eine Beilegung des Konflikts besiegelt und Schritte in eine friedliche Zukunft aufzeigt. Verhandelt wird in formellen Sitzungen, aber auch informell, zudem begleitet eine Pressegruppe die Verhandlungen.

Mit Blick auf die im vorherigen Abschnitt erläuterten Unterscheidungsmerkmale handelt es sich bei diesem Planspiel um ein verhandlungsorientiertes, komplexes Spiel mit teils heterogenen, teils homogenen Akteursgruppen. Der Vorbereitungsaufwand ist relativ hoch, da die Teilnehmer/innen ausführlich in den realen Konflikt eingeführt werden müssen. Allerdings kann die inhaltliche Recherche auch Teil der Eigenleistung der Student/innen sein.

### Umsetzung der Lernziele und Relevanz für die FuK

Bezieht man das Planspiel *Somalia – Eine Friedenskonferenz* auf die Typologie im vorangegangenen Abschnitt, so steht das Lernziel im Mittelpunkt, *inhaltliches Wissen über einen realen Konflikt* zu vermitteln. Durch die eingehende Auseinandersetzung mit der Geschichte Somalias, den Ursachen des 20-jährigen Bürgerkrieges, sowie den Interessen der internen wie externen Akteure/innen bekommen die Teilnehmer/innen einen sehr umfassenden Einblick in die Hintergründe und Determinanten des Konflikts sowie die aktuelle Situation in Somalia. Da die Recherchen einen realen Fall betreffen, sind entsprechend die Erkenntnisse direkt verwertbar, etwa in der weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema oder auch in der Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit.

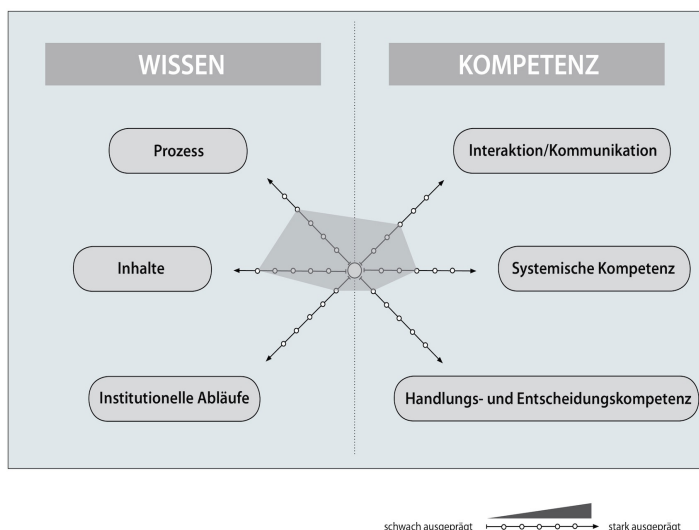


Abbildung 3

An zweiter Stelle steht bei diesem Planspiel das Ziel, *Wissen über die Ursachen und die Dynamik eines Konfliktes* zu vermitteln. Dies geschieht im Wesentlichen in der Auswertung nach dem Spiel, wenn verallgemeinerbare Erkenntnisse aus dem spezifischen Fall Somalia gewonnen werden, die auch auf andere Konflikte übertragbar sein können. Ähnlich wie bei einem fiktiven Konfliktplanspiel erfahren und verstehen die Student/innen beispielsweise, wie komplex Konflikte wie der in Somalia sind, dass die unterschiedlichen politischen Ebenen interdependent sind und dass einfache Lösungen wenig Erfolg versprechend sind. Entscheidend ist bei diesem Planspiel dennoch, dass diese Erkenntnisse auf einen realen Fall bezogen sind und mit Bezug auf diesen realen Fall und Perspektiven zu seiner Bearbeitung diskutiert werden können.

Ähnlich wie beim ersten Planspielkonzept werden bei diesem Planspiel insbesondere die *systemische Kompetenz*, die Komplexität einer Konfliktsituation zu begreifen und einen Perspektivwechsel vorzunehmen, geschult. Zudem werden die Kompetenzen *Rhetorik*, *Argumentationsfähigkeit* und *Verhandlungsgeschick* in diesem Spiel stärker eingeübt als im ersten Fall, da es sich um ein reines Verhandlungsplanspiel handelt, bei dem der Aushandlungsprozess und das Ringen um einen tragbaren Kompromiss im Mittelpunkt steht.

Auch das Planspiel *Somalia – Eine Friedenskonferenz* erfüllt mehrere für die FuK relevante Lernziele. Wenn es sinnvoll mit einer allgemeinen Einführung in die Schwierigkeiten der Konfliktbeilegung eines nationalen Konflikts mit regionaler und internationaler Reichweite sowie einer ausführlichen Auswertung hinsichtlich der (neuen) Erkenntnisse aus der praktischen Erprobung theoretischer Ansätze verknüpft wird, können mit diesem Planspiel nachhaltige Lerneffekte im Sinne der FuK erzielt werden.

### 6.3. PLANSPIEL MODEL UNITED NATIONS (MUN)

Hierbei geht es in erster Linie darum, einen Einblick in die Funktionsweisen der UN zu gewähren. Die Teilnehmer/innen übernehmen die Rolle von Delegierten eines Mitgliedslandes und müssen in den relevanten Ausschüssen der UN die Interessen dieses Staates zu einem gegebenen Thema möglichst überzeugend vertreten. Dabei werden die Themen der Si-



mulation im Vorfeld bekannt gegeben, um den Teilnehmer/innen eine umfassende Vorbereitung zu ermöglichen.<sup>24</sup> Das eigentliche Planspiel verläuft meist nach einem ähnlichen Muster:

„In den grundsätzlich auf Englisch und gemäß VN-Verfahrensregeln durchgeführten Deliberationen werden die Positionen des Landes in formal gehaltenen Reden umrissen, bevor in den informellen Verhandlungsrunden das Tauziehen um konkrete Formulierungen beginnt. Hier liegt der Teufel im diplomatischen Detail und so entscheidet sich oft erst nach langwierigen Verhandlungen, ob – um ein Beispiel zu nennen – die Generalversammlung die durch den Generalsekretär angestoßenen Reformen ‚begrüßt‘ oder lediglich von diesen ‚Notiz nimmt‘. Am Ende der MUN-Konferenzen stehen durchweg in Fachsprache verfasste Resolutionsentwürfe, über die in UN-Manier nach dem Grundsatz ‚one state, one vote‘ abgestimmt wird“ (Eichert/ Hebel 2005: 3).

Bei MUNs handelt es sich also um relativ komplexe, realistische und verhandlungsorientierte Planspiele mit homogenen Akteursgruppen, die einen hohen Vorbereitungsaufwand für die Teilnehmer/innen beinhalten, da die Delegationen ihre Positionen selbst recherchieren müssen.

### Umsetzung der Lernziele und Relevanz für die FuK

MUNs sind hinsichtlich der Lernziele der FuK, Konfliktodynamiken zu verstehen und Formen der Konfliktbearbeitung kennenzulernen bzw. zu erproben, nur eingeschränkt einsetzbar. Allerdings werden im Sicherheitsrat der UN durchaus für die FuK relevante Themen behandelt, wie beispielsweise Entscheidungen über die Entsendung von UN-Peacebuilding-Truppen. Auch ist das Kennenlernen der Funktionsweise der UN, und des UN-Sicherheitsrates im Besonderen, im Rahmen der Konfliktbearbeitung ein wichtiges Themenfeld der FuK; schließlich haben die organisatorischen Abläufe in diesen Institutionen mitunter Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg von Friedensoperationen.

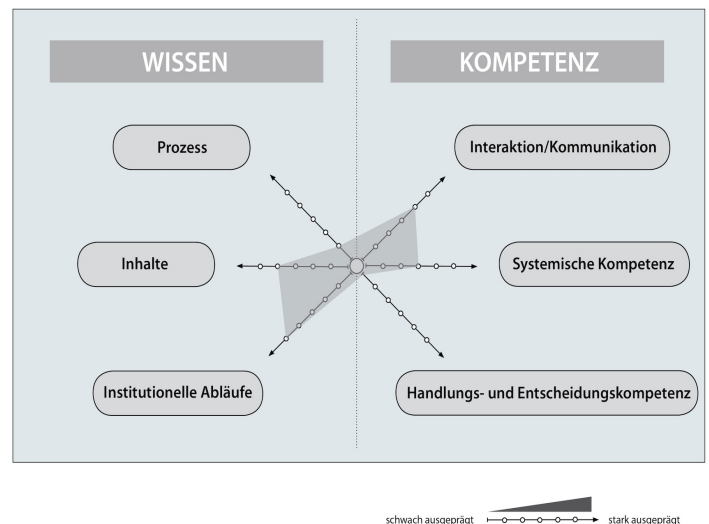


Abbildung 4

Bezieht man das Planspiel *Model United Nations* (MUN) auf die Typologie, so steht das Lernziel im Mittelpunkt, *Wissen über institutionelle Abläufe* zu vermitteln. In MUNs wird daher viel Wert auf die genaue Einhaltung der Verfahrensregeln – die sog. *rules of procedure* – im Rahmen der UN gelegt. Dadurch gewinnen die Teilnehmer/innen einen umfassenden Einblick in die Organisationsstruktur und den Aufbau der Vereinten Nationen und ihrer Organe. Außerdem lernen die Teilnehmer/innen, wie sie Entscheidungen in die eine oder andere Richtung beeinflussen können, und welche Bedeutung in multilateralen Settings informelle Gespräche im Vergleich zu z.T. sehr mühsamen und zähen, offiziellen Verhandlungen haben. Die Tatsache, dass es häufig um das Ringen einzelner Formulierungen in einem Abschlussdokument geht, verdeutlicht den Teilnehmer/innen zudem die Schwierigkeit der internationalen Diplomatie, d.h. des Aushandels eines für alle tragbaren Kompromisses.

Darüber hinaus vermitteln sie auch *inhaltliches Wissen* über Fragestellungen aus der internationalen Politik (Hazelton/Mahurin 1986: 162-168), die auch für das Feld der FuK relevant sein können: Die Themen, die im Rahmen von MUNs diskutiert werden, sind i.d.R. tagespolitisch aktuell. Zugleich erwerben die Teilnehmer/innen inhaltliche Kenntnisse über die Interessen und Positionen einzelner Mitgliedstaaten.

Hinsichtlich des Trainings von Kompetenzen steht das Lernziel der Schulung kommunikativer Fähigkeiten im Vordergrund. Die Standpunkte der Delegationen müssen in akribisch vorbereiteten Reden und Statements sowie in großen und kleinen Verhandlungsrunden argumentativ vertreten werden. Inso-

<sup>24</sup> Nach einer Studie von Hazelton/Mahurin (1986: 160) bereiteten sich 1984 45% der Teilnehmer/innen in den USA mind. 2-4 Monate auf die eigentlichen Verhandlungen vor, immerhin 22% sogar 5-7 Monate.

fern werden Argumentation, Rhetorik, Verhandlungskompetenz und Teamfähigkeit gefördert, die Bestandteil der in der FuK gewünschten *soft skills* sind.

#### 6.4. PLANSPIEL *PANIK AN BORD*

Das Szenario sowie die Akteure/innen dieses Planspiels sind fiktiv: Die radikale Gruppierung „Tamere“, die für die Unabhängigkeit der Region „Tameria“ kämpft, entführt ein Flugzeug und knüpft weitreichende Bedingungen an die Freilassung der Geiseln. Der Treibstoff reicht nach Informationen offizieller Stellen nur noch für zweieinhalb Stunden.<sup>25</sup> Die Krisenstäbe der beiden betroffenen Staaten Salimar und Byramou müssen entscheiden, wie sie auf die Krisensituation reagieren und ob sie mit den Terroristen/innen an Bord verhandeln wollen. Die Entführer/innen wiederum sind dem Druck ausgesetzt, in weitgehender Isolation über Leben und Tod von Menschen zu entscheiden. Zugleich warten zwei unabhängige Presseteams auf Informationen, um die Öffentlichkeit zu unterrichten.

#### Umsetzung der Lernziele und Relevanz für die FuK

Bei *Panik an Bord* handelt es sich um ein fiktives, aktionsorientiertes Planspiel mit heterogenen Akteursgruppen. Im Vordergrund steht das Erleben einer extremen Entscheidungssituation, die von einem hohen Risiko und Zeitdruck gekennzeichnet ist und schwerwiegende Konsequenzen beinhaltet. Auch wenn es sich nur um ein Spiel handelt, ist die emotionale Beanspruchung der Teilnehmer/innen dabei sehr hoch.

In Bezug auf die Planspieltypologie verfolgt *Panik an Bord* an erster Stelle das Lernziel, *Handlungs- und Entscheidungskompetenz* zu vermitteln. Darüber hinaus trainieren die Teilnehmer/innen den Umgang mit der Presse und Elemente einer professionellen Krisenkommunikation. Dieses Planspiel erfüllt damit einen speziellen Bereich der Lernziele von FuK-Studiengängen, nämlich berufsfeldspezifische Fertigkeiten: Es bereitet die Teilnehmer/innen auf das von Stress und hoher emotionaler Belastung gekennzeichnete Umfeld, die Komplexität der Entscheidungs-

gen sowie den Umgang mit möglichen moralischen Dilemmata einer Krisensituation vor (darunter auch die Frage des richtigen Umgangs mit radikalen Gruppierungen bzw. Terroristen/innen). Zugleich können effektive Führung, Informationsverarbeitung, Verhandlungsführung und Öffentlichkeitsarbeit im Krisenfall getestet werden. Es ist somit auch für die Vorbereitung auf einen konkreten Einsatz in einem Krisengebiet geeignet.

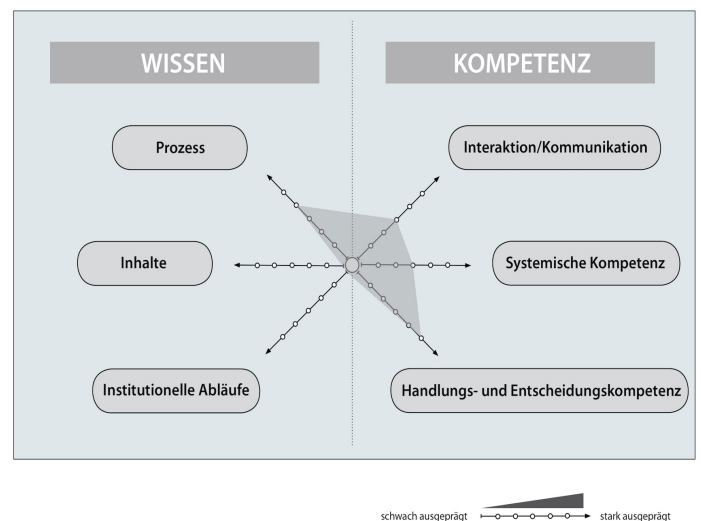


Abbildung 5

Im Bereich der Wissensvermittlung erfüllt *Panik an Bord* am ehesten das Ziel, die *Dynamik einer Konfliktsituation* zu analysieren und zu verstehen: Welche Faktoren wirken eskalierend, welche tragen zur Deeskalation bei? Welche Rolle spielt der Informationsfluss, wie kommen Entscheidungen in einem heterogen zusammengesetzten Krisenstab zustande? Welchen Einfluss hat die Präsenz der Medien, wie werden die Medien auch strategisch genutzt?

#### 7. FAZIT

Der Befund ist eindeutig: Planspiele leisten einen substanziellen Beitrag in der universitären Lehre. Wie wir gezeigt haben, gilt dies in besonderem Maße für den Bereich der FuK, insbesondere vor dem Hintergrund der Übereinstimmung der Lernziele der FuK und den durch Planspiele – je nach Planspieltyp – zu erzielenden Lernerfolgen: Vermittlung von inhaltlichem Wissen über Konflikte, Verständnis für Prozesse und Dynamiken von Konflikten sowie, mit Blick auf die Vorbereitung auf den Beruf, die Vermittlung von sozialen, kommunikativen, systemi-

<sup>25</sup> Die Länge des Planspiels inklusive Einführung und Auswertung ist entsprechend der Vorgabe des Szenarios auf etwa vier Stunden begrenzt.



schen und handlungsbezogenen Kompetenzen und die Herstellung eines Praxisbezugs. Planspiele bieten zudem einen geschützten Rahmen, in dem ohne reale Konsequenzen Handlungsstrategien und theoretische Ansätze ausprobiert und die Student/innen für eine Thematik und eine berufliche Praxis sensibilisiert werden können, die von ihrer Lebenswelt in der Regel weit entfernt ist.

Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich erstens nicht alle Zielsetzungen mit Planspielen erreichen lassen – z.B. die Entwicklung konkreter Handlungsempfehlungen oder Visionen, die, wenn überhaupt, nur nachgelagert stattfinden kann. Zweitens muss man sich dessen gewahr werden, dass, trotz der Übereinstimmung der Lernziele in der FuK und der Methode Planspiel, nicht alle Ziele gleichzeitig verfolgt werden können, da ein solches Planspiel überladen wäre und seinen eigentlichen Zweck verfehlen würde. Stattdessen ist es unabdingbar, sich für einen Fokus des Planspiels zu entscheiden. Die in Abschnitt 5 identifizierten Planspieltypen bieten dafür den Rahmen. Drittens gilt es zu beachten, dass Planspiele als Methode immer ein wenig unberechenbar sind. Was während eines Planspieles für die Teilnehmer/innen besonders spannend und lehrreich ist, entspricht nicht immer dem Geplanten (Hofstede u.a. 2010: 827). Bisweilen ergeben sich andere Lerneffekte als die ursprünglich intendierten, aber oft sind diese ebenso wertvoll. Viertens sollten Planspiele stets in den Gesamtkontext der Lehre eingebettet werden – dazu geben wir im Anhang einige Anregungen. Wenn man diese Hinweise berücksichtigt, ist die Arbeit mit dieser aktivierenden Lernmethode u.E. ein Gewinn für die universitäre Lehre, nicht zuletzt, weil ein Methodenmix dazu beiträgt, die Motivation der Student/innen zu erhöhen und die unterschiedlichen Lerntypen sinnvoll einzubeziehen.

Dennoch hinkt der Einsatz dieser Methode in Deutschland – bei allen hoffnungsvollen Zeichen, die zu beobachten sind – immer noch hinterher. Neben der Tatsache, dass der Einsatz von Spielen in der Lehre bei vielen Dozenten/innen der „alten Schule“ nach wie vor als unseriös gilt und deswegen unpopulär ist (Hofstede et al 2010: 825), ist das am häufigsten genannte Hemmnis sicherlich die fehlende Zeit für die Vorbereitung (Ambrosio 2006: 169).

Eine Rolle könnte aber auch spielen, dass für Wissenschaftler/innen der Weg zu universitärer Anerkennung bislang zu selten über herausragende Lehre

führt. Es zeigen sich aber auch erfreuliche Entwicklungen in dieser Richtung, wenn etwa Preise für „gute Lehre“ ausgelobt werden. Auch die Einführung von Hochschullehre-Zertifikaten fördert eine stärkere Betonung didaktischer Qualität an der Universität und es gibt Hinweise darauf, dass ausgewiesene Kompetenzen im Bereich der Didaktik bei der Bewerbung um Stellen an Universitäten eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Es steht jedoch zu befürchten, dass im universitären Alltag, der von Mittelkürzungen und Stellenabbau gerade im Mittelbau gekennzeichnet ist, letztlich doch die Forschungsleistungen und die Länge der Publikationsliste die wichtigsten Gradmesser für den beruflichen Erfolg bleiben, während die Lehre weiterhin als eher zweitrangig bewertet wird.

Ein möglicher Ansatz den Stellenwert der Lehre zu erhöhen, wäre es, die Erstellung von Planspielen bei universitären Einstellungs- und Berufungsverfahren als eigenständige Publikationen zu betrachten. Selbst wenn die Entwicklung eines Planspiels für die universitäre Lehre lediglich den halben Wert einer unabhängig begutachteten Publikation hätte, würde dies einen deutlichen Anreiz bieten, aktive Lernmodule zu entwickeln, die auch von Anderen in der Lehre eingesetzt werden könnten (Morgan 2003: 366). Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass die Entwicklung komplexer Planspiele für die universitäre Lehre eine wissenschaftlich-kreative Tätigkeit ist, die zwar nicht als Forschung im klassischen Sinne angesehen werden kann, die aber dennoch einen wichtigen Beitrag dazu leistet, Wissen in einer potentiell effektiveren Art und Weise zu analysieren, zu synthetisieren und zu präsentieren (Kennedy 1997: 64).

Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass zahlreiche, bereits erfolgreich getestete Planspiele existieren, sind wir zuversichtlich, dass das erhebliche Potenzial der Methode gerade für die FuK in Zukunft stärker ausgeschöpft wird. Wir hoffen, dass dieses Paper und die im Anhang folgenden Tipps und Anregungen für die Entwicklung und Durchführung von Planspielen einen Beitrag dazu leisten werden.

## ANHANG: DIDAKTISCHE HINWEISE FÜR DIE AUSWAHL UND ENTWICKLUNG EINES PLANSPIELS

In diesem Abschnitt möchten wir einige Anregungen geben, die erstens hinsichtlich der Auswahl bzw. Neuentwicklung eines geeigneten Spiels und zweitens hinsichtlich der geeigneten Einbettung des Planspiels in den Lehrkontext hilfreich sein können.

Die zu beachtenden Punkte im Überblick (Asal/ Blake 2006: 13):

Lernziele	Hauptziel Kompetenz oder Wissen?
	Welche Aspekte von Kompetenzen bzw. Wissen?
Struktur	Realistisches oder fiktives Szenario?
	Aktions- oder verhandlungsorientiert?
	Grad der Komplexität
	Anzahl der Akteure/innen
	Entscheidungsprozess
	Vorstrukturierung der Ergebnisse
	Einschränkungen der Handlungsoptionen
Rahmenbedingungen	Zeitrahmen
	Zahl der Teilnehmer/innen
	Ausstattung
Einbettung in den Lehrkontext	Umfang und Art der Vorbereitung der Teilnehmer/innen
	Weiterarbeit mit den Ergebnissen des Planspiels

Tabelle 2

Zum ersten Punkt: Sowohl bei der Auswahl als auch bei der Entwicklung eines Planspiels müssen in Anlehnung an die in Abschnitt 5 beschriebene Planspieltypologie eine Reihe von Fragen geklärt werden. Dazu gehören erstens und zuvorderst die Klärung der Lernziele, zweitens Entscheidungen über die Struktur des Spiels und drittens die Anpassung an die spezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Einsatzes.

Lernziele: Mit welchem Zweck soll das Planspiel eingesetzt werden? Geht es in erster Linie um die Vermittlung von Wissen oder von Kompetenzen? Welche Aspekte von Wissensvermittlung bzw. welche Kompetenzen sollen im Mittelpunkt stehen? Von den definierten Lernzielen leiten sich im zweiten Schritt die Entscheidungen bezüglich der Struktur des Spiels ab: Soll ein realistisches oder ein fiktives Szenario die Grundlage bilden? Welcher Ausschnitt der Realität wird abgebildet, und welcher Grad an Komplexität ist erforderlich? Welche Akteure/innen werden repräsentiert? Auf der Basis welcher Regeln funktioniert der Entscheidungsprozess? Sollen die Akteure/innen die Möglichkeit haben, die Spielrealität mit Aktionen zu beeinflussen, oder wird ein reines Verhandlungsspiel gewählt? Wie stark sollen die möglichen Ergebnisse des Spiels vorstrukturiert sein (z.B. über ein Punktesystem oder vorgegebene Entscheidungsalternativen)? Welche Einschränkungen soll es für die Handlungen der Akteure/innen geben?

Der dritte Schritt betrifft die Anpassung des Planspiels an die konkreten Rahmenbedingungen seines Einsatzes. Dazu gehört die verfügbare Zeit ebenso wie die voraussichtliche Zahl der Teilnehmer/innen. Beide Aspekte können auch weitreichende Folgen für die Struktur des Spiels haben; beispielsweise kommen bei einer kleinen Gruppe und knapp bemessener Zeit komplexere Planspiele von vornherein nicht in Frage. Viele Planspiele lassen sich jedoch recht flexibel an unterschiedliche Gegebenheiten anpassen, ohne dass die Struktur des Spiels grundlegend verändert werden muss.<sup>26</sup> Auch die räumlichen Bedingungen gilt es zu beachten, ebenso die Ausstattung mit technischen und anderen Hilfsmitteln.<sup>27</sup>

Zum zweiten Punkt: Insbesondere bei Planspielen mit inhaltlich definierten Lernzielen bietet es sich an, das Planspiel in den Lehrkontext einzubetten, der aus Theoriemodulen, praktischen Elementen oder weiterführenden Forschungsaufgaben für die Student/innen bestehen kann. Ganz entscheidend ist hier die Frage, in welcher Form und mit welcher Me-

<sup>26</sup> So können bei einer kleinen Gruppe Akteursgruppen verkleinert oder weggelassen werden, während bei zu vielen Teilnehmer/innen auch die Gruppe geteilt und zwei parallele Spiele durchgeführt werden können.

<sup>27</sup> Ein Beispiel: Häufig ist der Einsatz eines Presseteams, bestehend aus Teilnehmer/innen des Planspiels, eine sinnvolle Bereicherung des Spielgeschehens. Bei aktionsorientierten Spielen und insbesondere bei Spielen zu Krisensituationen sind Nachrichtensendungen oft unverzichtbar, um alle Akteure über das Spielgeschehen zu informieren.

thodik die Vorbereitung der Teilnehmer/innen erfolgt. Recherchieren die Teilnehmer/innen ihre Rollen und deren Interessen selbst, oder bekommen sie vorgefertigte Rollenprofile? Gerade an der Universität bietet sich dieses Vorgehen an, wenn ein Planspiel im Rahmen einer Lehrveranstaltung stattfindet. Bereits vorgefertigte Rollenprofile haben dagegen den Vorteil, dass die Spielleitung eine größere Kontrolle über ihre Qualität und den Ablauf des Spiels hat. Gerade bei kürzeren und auch bei fiktiven Spielen sind vorgefertigte Rollenprofile häufig die einzig praktikable Lösung.

Zweitens ist die Nachbereitung eines Planspiels ein eminent wichtiger Teil der gesamten Konzeption. Dies bezieht sich einerseits auf die Auswertung, die direkt nach dem Spiel stattfindet und unverzichtbarer Bestandteil jedes Planspiels ist. Gerade im Kontext universitärer Lehre gibt es aber auch darüber hinaus ein Potential für eine vertiefte, längerfristige Nachbereitung, da – etwa im Unterschied zur außerschulischen Erwachsenenbildung – die Teilnehmer/innen auch nach dem eigentlichen Planspiel für eine inhaltliche Auseinandersetzung zur Verfügung stehen.

Ein dritter Gedanke ist, die Student/innen eigenständig Planspiele entwickeln zu lassen, die im Idealfall auch getestet werden. Denn die Entwicklung eines Planspiels kann sehr lehrreich sein (Hofstede 2010: 829; Druckman/Eber 2008), weil der Entwicklungsprozess eine Vielzahl von Fragen aufwirft: Was ist das Wesen von Konflikten, was ist das Wesentliche an diesem konkreten Konflikt? Welche Theorie legen wir dem Planspiel zu Grunde, welche Theorie erklärt diesen Konflikt am besten? Welche Akteure/innen sind relevant, und welche Interessen haben sie? Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den genannten Fragen und der selbständigen Arbeit an den Planspielszenarien bekommen die Student/innen auch die Gelegenheit, sich als Spielleiter/innen auszuprobieren, mithin für begrenzte Zeit eigenverantwortlich das Seminar zu gestalten und zu leiten – eine im Sinne der sozialen Kompetenzen durchaus wertvolle Erfahrung.

Was uns noch zu tun verbleibt, ist Ihnen viel Spaß und Erfolg zu wünschen. Denn: Der beste Weg zum erfolgreichen Planspieleinsatz führt über das Ausprobieren!

## LITERATUR

- Abt, Clark C. (1971): *Ernste Spiele. Lernen durch gespielte Wirklichkeit*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ambrosio, Thomas (2006): "Trying Saddam Hussein: Teaching International Law Through an Undergraduate Mock Trial", *International Studies Perspectives*, 7, 2: 159–171.
- Asal, Victor (2005): "Playing Games with International Relations", *International Studies Perspectives*, 6, 3: 359–373.
- Asal, Victor/Blake, Elizabeth (2006): "Creating Simulations for Political Science Education", *Journal of Political Science Education*, 2, 1: 1–18.
- Astin, Alexander A. (1975): *Preventing Students from Dropping Out*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, Alexander A. (1977): *Four Critical Years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, Alexander A. (1984): "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education", *Journal of College Student Personnel*, 25, 4: 297–308.
- Astin, Alexander A. (1996): "Involvement in Learning Revisited: Lessons We Have Learned", *Journal of College Student Development*, 37, 2: 123–134.
- Bednar, Anne K./Cunningham, Donald/Duffy, Thomas M./Perry, J. David (1992): "Theory into Practice: How Do We Link?", in: Duffy, Thomas M./Jonassen, David J. (Hg.): *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: 17–34.
- Belloni, Roberto (2008): "Role-Playing International Intervention in Conflict Areas: Lessons from Bosnia for Northern Ireland Education", *International Studies Perspectives*, 9, 2: 220–234.
- Brock, Kathy L./Cameron, Beverly J. (1999): "Enlivening Political Science Courses with Kolb's Learning Preferences Model", *PS: Political Science and Politics*, 32, 2: 251–256.
- Brown, Scott W./King, Frederick B. (2000): "Constructivist Pedagogy and How We Learn: Educational Psychology Meets International Studies", *International Studies Perspectives*, 1, 3: 245–254.
- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Brühl, Tanja u.a. (2005): „Frieden studieren. Neue Masterstudiengänge für Friedens- und Konfliktforschung an deutschen Hochschulen“, *Wissenschaft & Frieden*, Dossier 48, <http://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?dossierID=018>; letzter Zugriff: 13.4.2011.
- Buddensiek, Wilfried (1997): „Rollen- und Simulationsspiele“, in: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau: 369–373.
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (2001): *Model United Nations (MUN). UN Basis Informationen*, [http://www.dgyn.de/fileadmin/user\\_upload/PUBLIKATIONEN/Basis\\_Informationen/bimun.pdf](http://www.dgyn.de/fileadmin/user_upload/PUBLIKATIONEN/Basis_Informationen/bimun.pdf), letzter Zugriff: 10.04.2011.

- Drewes, Henrik (2010): „Planspiel Denkmalschutz“, Masterarbeit zur Erlangung des Grades Master of Arts im Masterstudiengang Schutz Europäischer Kulturgüter an der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt an der Oder.
- Dougherty, Beth K. (2003): “Byzantine Politics: Using Simulations to Make Sense of the Middle East”, PS: Political Science and Politics, 36, 2: 239-244.
- Druckman, Daniel/Ebner, Noam (2008): “Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design”, Simulation & Gaming, 39, 4: 465-497.
- Eichert, Dagmar/Hebel, Kai (2005): „Erfolgreiche Simulationen. Zum didaktischen Potential von Model United Nations-Planspielen“, Wissenschaft und Frieden, 23, 4.
- Fox, Richard L./Ronkowski, Shirley A. (1997): “Learning Styles of Political Science Students”, PS: Political Science and Politics, 30, 4: 732-737.
- Friedlander, Jack (1980): *The Importance of Quality of Effort in Predicting College Student Attainment*. Los Angeles: Doctoral dissertation, University of California.
- Geuting, Manfred (2000): „Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive“, in: Herz Dietmar/Blätte, Andreas (Hg.): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften*, Münster et. al.: LIT: 15-62.
- Greenblat, Cathy Stein/Duke, Richard D. (1981): *Principles and practices of gaming-simulation*, Beverly Hills: Sage Publications.
- Guetzkow, Harold (1995): “Recollections about the Inter-Nation Simulation (INS) and some derivatives in global modeling”, Simulation and Gaming, 26,4: 453-470.
- Hart, Paul ‘t (1997): “Preparing Policy Makers for Crisis Management: The Role of Simulations”, Journal of Contingencies and Crisis Management 5, 4: 207-215.
- Hazleton, William A./Mahurin, Ronald P. (1986): “External Simulations as Teaching Devices: The Model United Nations”, Simulation and Gaming, 17: 149.
- Hermann, Margaret G. (1997): “In Conclusion: The Multiple Pay-Offs of Crisis Simulations”, Journal of Contingencies and Crisis Management, 5, 4: 241-43.
- Herz, Dietmar/Blätte, Andreas (Hg.) (2000): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften*, Münster et. al.: LIT.
- Hofstede, Gert Jan/de Caluwé, Léon/ Peters, Vincent (2010): “Why simulation Games Work – In Search of the Active Substance: A Synthesis”, *Simulation and Gaming*, 41, 6: 824-843.
- Hüfner, Klaus (1995): „UNO-Planspiele“, DGNV-Texte 44, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) e.V.: Bonn.
- Imbusch Peter (2006): „Das Nebenfach Frieden- und Konfliktforschung“, in: Imbusch, Peter/ Zoll, Ralf (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (2006) (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS

Verlag für Sozialwissenschaften.

Kennedy, Donald (1997): *Academic Duty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kille, K. J. (2002): "Simulating the Creation of a New International Human Rights Treaty: Active Learning in the International Studies Classroom", *International Studies Perspectives*, 3, 3: 271-290.

Kleiboer, Marieke (1997): "Simulation Methodology for Crisis Management Support", *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 5, 4: 198-206.

Kolb, David A. (1984): *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Krain, Matthew/Lantis, Jeffrey S. (2006): "Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation", *International Studies Perspectives*, 7, 4: 395-407.

Krain, M./Nurse, A. (2004): "Teaching Human Rights through Service Learning", *Human Rights Quarterly*, 26, 1: 189-207.

Kumar, Radha (2009) (Hg.): *Negotiating Peace in Deeply Divided Societies. A Set of Simulations*. New Dehli: Sage.

Kumbruck, Christel/Derbroven, Wibke (2009): *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Lantis, Jeffrey S. (2004): "Pedagogy in International Studies, Ethics and Foreign Policy: Structured Debates for the International Studies Classroom", *International Studies Perspectives*, 5, 2: 117-133.

Lantis, Jeffrey S./Kuzma, Lynn M./Boehrer, John (2000) (Hg.): *The New International Studies Classroom*, Boulder/London: Lynne Rienner Publishers.

Lantis, Jeffrey S. (1998): "Simulations and Experiential Learning in the International Relations Classroom", *International Negotiation*, 3, 1: 39-57.

Morgan, A. L. (2003): "Toward a Global Theory of Mind: The Potential Benefits of Presenting a Range of IR Theories through Active Learning", *International Studies Perspectives*, 4, 4: 351-370.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU), *Informationen zum Studiengang Master of Arts für Friedens- und Konfliktforschung*, [http://www.fkf.ovgu.de/studium/inhalt/mission\\_statement.html](http://www.fkf.ovgu.de/studium/inhalt/mission_statement.html), letzter Zugriff: 30.3.2011.

Pace, C. Robert (1984): *Measuring the Quality of College Student Experience*, Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.

Parker, C./Schmidt, J. (1982): "Effects of College Experience", in: Mitzel, Harold (Hg.): *Encyclopedia of Educational Research*, New York: Free Press:535-543.

Portele, Gerhard (1977): „Zur Theorie des Simulationsspiels“, in: Lehmann, Jürgen (Hg.): *Simulations- und Planspiele in der Schule*, Bad Heilbronn/Kleinhardt: 9-18.

Perla, Peter P. (1990): *The Art of Wargaming*, Annapolis: Naval Institute Press.

- Peters, Vincent A.M./Visser, Geert A.N. (2004): "A simple classification model for debriefing simulation games", *Simulation and Gaming*, 35, 1: 70-84.
- Philipps Universität Marburg (o.J.): *Studieninhalte: MA Peace and Conflict Studies*, <http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung/master-pc/studium/studieninhalte>, letzter Zugriff: 30.3.2011.
- Preston, Thomas/Cottam, Martha (1997): "Simulating US Foreign Policy Crises: Uses and Limits in Education and Training", *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 5, 4: 224-230.
- Putnam, Robert (1988): "Diplomacy and Domestic Politics: The Logic of Two-Level Games", *International Organization*, 42, 3: 427-460.
- Race, P./Brown, S. (1998): *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Teaching, Learning and Assessment*, London: Kogan Page.
- Raiser, Simon/Warkalla, Björn (2010): *Spielerisch lernen mit Planspielen. Ein Leitfaden für die Entwicklung und Durchführung (nicht nur) politischer Planspiele*, unveröffentlichtes Kursmaterial, Berlin: Planpolitik.
- Ramsden, Paul. (1992): *Learning to Teach in Higher Education*, London/New York: Routledge.
- Ricciardi, Frank et al. (1957): *Top Management Decision Simulation: The AMA. Approach*, New York: American Management Association.
- Schieder, Siegfried/Spindler, Manuela (2003) (Hg.): *Theorien der Internationalen Beziehungen*, Opladen: Leske + Budrich.
- Sielschott, Stephan (2010): „Friedenswissenschaftliche Lehre im Wandel: Aus der Nische in den Boom? Bedingungen und Bedeutungen der Etablierung friedenswissenschaftlicher Master-Studiengänge“, CCS Working Papers No. 12, Marburg: Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg, <http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung/pdf/workingpapers/ccswp12.pdf>, letzter Zugriff: 22.3.2011.
- Simpson, Archie W./Kaussler, Bernd (2009): "IR Teaching Reloaded: Using Films and Simulations in the Teaching of International Relations", *International Studies Perspectives*, 10, 4: 413-427.
- Starkey, Brigid A./Blake, Elizabeth L. (2001): "Simulation in international relations education", *Simulation and Gaming*, 32, 4: 537-551.
- Susskind, Lawrence/Corburn, Jason (2000): „Using Simulations to Teach Negotiation: Pedagogical Theory and Practice“, in: Herz/Blätte (Hg.): *Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften*, Münster et. al.: LIT, 63-89.
- Torney-Purta, Judith (1998): "Evaluating Programs Designed to Teach International Content and Negotiation Skills", *International Negotiation*, 3, 1: 77-97.
- Universität Hamburg – IFSH (o.J): *Kurzdarstellung, Master of Peace and Security Studies*, [http://www.ifsh.de/pdf/studium/MPS\\_Infotext.pdf](http://www.ifsh.de/pdf/studium/MPS_Infotext.pdf), letzter Zugriff: 30.3.2011.
- Verba, Sidney (1964): "Review: Simulation, Reality, and Theory in International Relations", *World Politics*, 16, 3: 490-519.



- Winckler, Joel (2009): *Simulationen und Planspiele als Lehrmethode im Studienbereich Internationale Beziehungen. Die Simulation von Krisen und Konfliktbeilegung: Organisations- versus Handlungszen- trierte (Akteurszentrierte) Planspiele*, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Youde, Jeremy (2008): "Crushing Their Dreams? Simulations and Student Idealism", *International Studies Perspectives*, 9, 3: 348-356.
- Yusko, Kenneth P./Goldstein, Harold W. (1997): "Selecting and Developing Crisis Leaders Using Competency- Based Simulations", *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 5, 4: 216-223.

# CCS WORKING PAPERS

Das Zentrum für Konfliktforschung gibt eine Working-Paper-Reihe heraus, in der aktuelle wissenschaftliche Forschungsprojekte und -ansätze im Bereich der Friedens- und Konfliktforschung vorgestellt werden. Ziel der Reihe ist es, die verschiedenen interdisziplinären Zugänge zu Konflikten aufzuzeigen und sowohl inner- als auch außeruniversitär bekannt zu machen.

Die Reihe erscheint in unregelmäßiger Folge und wird online mit ISS-Nummer publiziert.

## AKTUELLE WORKING PAPERS

*Friedenswissenschaftliche Lehre im Wandel: Aus der Nische in den Boom? – Bedingungen und Bedeutungen der Etablierung Friedenswissenschaftlicher Master-Studiengänge*

(Stefan Sielschott)

*Reconciliation in the Transformation of Conflict – An Analysis of the South African Experience and Implications for its Application in International Conflict Resolution from a Peace Theoretical Perspective.*

(Nicole A. Hofmann)

*Transitional Justice and Civilian Conflict Transformation*

(Udine Kayser-Whande, Stephanie Schell-Faucon)

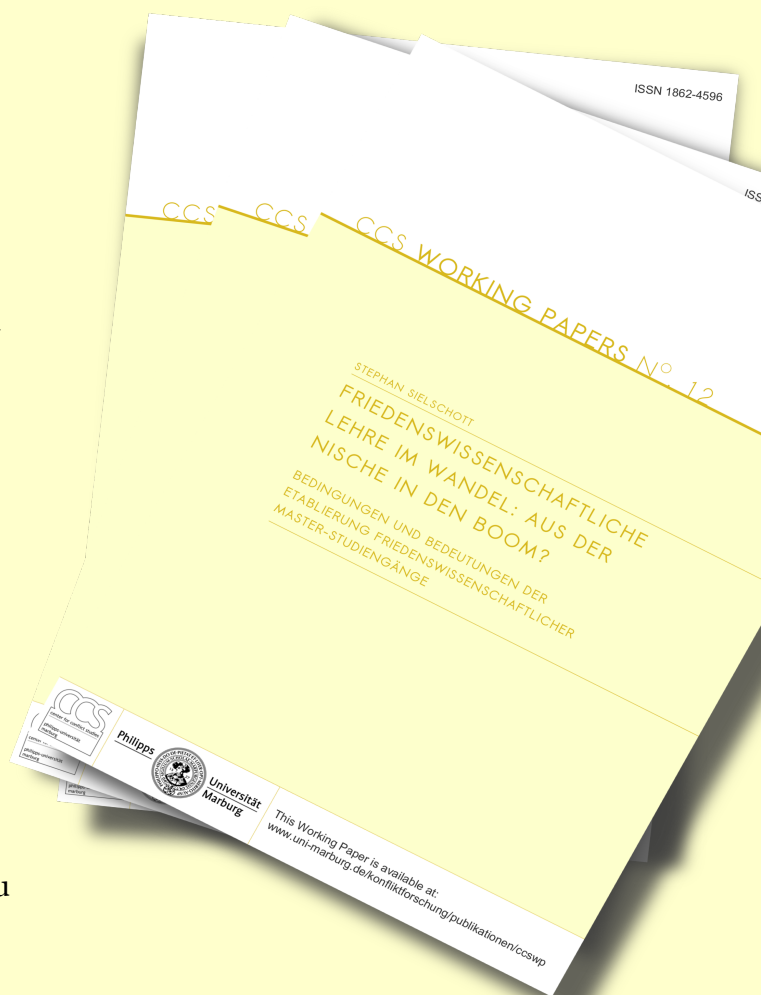
## VORSCHAU

Derzeit sind CCS **WORKING PAPERS** zu folgenden Themenbereichen in Vorbereitung:

Arbeitstitel:

*Demokratisierung der Bundeswehr als Schritt auf dem Weg zum Frieden – Anmerkungen zu den Zivilisierungsperspektiven einer autoritären Institution*

(Jürgen Rose)



CCS **WORKING PAPERS** sind **kostenlos** online verfügbar unter:  
<http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung/publikationen/ccswp>

Zentrum für Konfliktforschung  
Philipps-Universität Marburg  
Ketzerbach 11  
35032 Marburg/Lahn  
[konflikt@staff.uni-marburg.de](mailto:konflikt@staff.uni-marburg.de)  
[www.uni-marburg.de/konfliktforschung](http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung)